

Bildungserfolg trotz Migrationshintergrund

Ressourcen von bildungserfolgreichen jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in der Schweiz

Inauguraldissertation der

Philosophisch-humanwissenschaftlichen

Fakultät der Universität Bern

zur Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von

Roman Suter

aus Sattel (SZ)

Selbstverlag, Bern, 2016

Originaldokument gespeichert auf dem Webserver der Universitätsbibliothek Bern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz
Lizenzvertrag lizenziert. Um die Lizenz anzusehen, gehen Sie bitte zu

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/> oder schicken Sie einen Brief an Creative
Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.

Von der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Bern auf Antrag von Prof. Dr. Walter Herzog (Hauptgutachter)
und Univ.-Prof. Dr. Elena Makarova (Zweitgutachterin)
angenommene Dissertation.

Bern, den 19. Januar 2016

Der Dekan: Prof. Dr. Fred Mast

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 2.5 Schweiz.
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/>

Sie dürfen:



dieses Werk vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen

Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung. Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen (wodurch aber nicht der Eindruck entstehen darf, Sie oder die Nutzung des Werkes durch Sie würden entlohnt).



Keine kommerzielle Nutzung. Dieses Werk darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



Keine Bearbeitung. Dieses Werk darf nicht bearbeitet oder in anderer Weise verändert werden.

Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt, mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ch/legalcode.de>

Dank

Ohne die äusserst wertvolle Unterstützung einer Vielzahl von wichtigen Menschen aus meinem beruflichen und privaten Umfeld wäre die Realisierung dieser Arbeit nicht möglich gewesen. Mein erster Dank gebührt Prof. Dr. Walter Herzog für seine wertvollen Hinweise in allen Phasen des Projekts sowie für seine wohlwollende Unterstützung während meiner Zeit als Assistent an der Abteilung Pädagogische des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Bern. Dank geht auch an Univ.-Prof. Dr. Elena Makarova für die vielen wichtigen Gespräche im Rahmen der Themenfindung und bei der Konstruktion des Erhebungsinstruments. Ausserdem möchte ich den Forschungspraktikantinnen und Forschungspraktikanten Stefanie Andrey, Andrea Sarah Arpagaus-Schmid, Kathrin Blum, Faduma Diblawe, Lukas Häsler, Samantha Silvia Kuster, Ramona Rohrbach-Nussbaum und David Richard Sebestyen für ihre wertvolle Mitarbeit bei der Durchführung und Transkription der Interviews danken. Ramona Rohrbach-Nussbaum, die als Hilfsassistentin auch an der Doppelcodierung und am Schlusslektorat massgeblich beteiligt war, hat Wesentliches zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen. Weiterer Dank gebührt Sonja Beeli und Robert Hilbe für den investierten Gehirnschmalz und die vielen wertvollen Hinweise bei zahlreichen Diss-Lunches. Katrin Müller sei für die kritische Begutachtung des Kategoriensystems gedankt. Schliesslich bedanke ich mich bei meiner Familie, allen voran bei meiner Frau Sybille, die mir in dieser intensiven Phase den Rücken freigehalten und mich in meinem Unterfangen jederzeit unterstützt hat.

Bern, im September 2015

Roman Suter

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| 1 Einleitung..... | 8 |
| 2 Personen mit Migrationshintergrund in der Schweiz..... | 11 |
| 2.1 Das Konzept «Migrationshintergrund» in der amtlichen Statistik..... | 11 |
| 2.2 Demografie..... | 12 |
| 2.3 Bildungsbeteiligung..... | 14 |
| 3 Theorie..... | 16 |
| 3.1 Determinanten schulischer Leistung..... | 16 |
| 3.1.1 Ausgewählte Modelle zu Determinanten schulischer Leistung | 16 |
| 3.1.1.1 Modell der Bedingungsfaktoren der Schulleistung nach Krapp (1976) | 16 |
| 3.1.1.2 Produktivitätsmodell nach Walberg (1986) | 18 |
| 3.1.1.3 Komplexes Schema der Schulleistungsdeterminanten nach Helmke und Weinert (1997) | 19 |
| 3.1.2 Metaanalysen über Determinanten der Schulleistung | 21 |
| 3.1.2.1 Fraser, Walberg, Welch & Hattie (1987) | 21 |
| 3.1.2.2 Wang, Haertel & Walberg (1993) | 23 |
| 3.1.2.3 Hattie (2009) | 25 |
| 3.1.3 Kritische Betrachtung | 28 |
| 3.2 Psychologische Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen..... | 30 |
| 3.2.1 Die Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991) | 31 |
| 3.2.2 Das erweiterte Wert-Erwartungs-Modell nach Eccles (1983) | 33 |
| 3.3 Belastungen und Ressourcen..... | 37 |
| 3.3.1 Belastungen..... | 38 |
| 3.3.1.1 Kindbezogen: Vulnerabilität | 38 |
| 3.3.1.2 Umweltbezogen: Risikofaktoren | 39 |
| 3.3.2 Ressourcen..... | 41 |
| 3.3.2.1 Resilienz..... | 42 |
| 3.3.2.2 Interne Schutzfaktoren | 43 |
| 3.3.2.3 Externe Schutzfaktoren | 46 |
| 3.3.3 Resilienz bei Personen mit Migrationshintergrund | 48 |
| 3.3.4 Kritische Betrachtung | 50 |
| 3.4 Zusammenfassung..... | 52 |
| 4 Forschungsstand..... | 54 |
| 4.1 Familie..... | 54 |
| 4.1.1 Akkulturation und Migrationsgeschichte | 55 |
| 4.1.2 Bildungsaspirationen und Unterstützung | 56 |
| 4.1.3 Erziehung..... | 64 |
| 4.1.4 Geschwister..... | 66 |
| 4.1.5 Zusammenfassung | 68 |
| 4.2 Schule..... | 68 |
| 4.2.1 Lehrpersonen | 69 |
| 4.2.1.1 Diskriminierung..... | 69 |
| 4.2.1.2 Unterstützung..... | 72 |
| 4.2.2 Klasse..... | 74 |
| 4.2.2.1 Klassenzusammensetzung | 74 |
| 4.2.2.2 Klassenklima | 76 |
| 4.2.3 Zusammenfassung | 77 |
| 4.3 Gleichaltrige..... | 78 |
| 4.4 Individuum..... | 81 |
| 4.4.1 Kognitive Lernvoraussetzungen: Sprache | 81 |
| 4.4.2 Nicht-kognitive Lernvoraussetzungen: Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit | 85 |
| 4.4.3 Zusammenfassung | 87 |

| | |
|--|------------|
| 5 Methode..... | 89 |
| 5.1 Stichprobe..... | 91 |
| 5.2 Instrumente und Datenerhebung..... | 94 |
| 5.2.1 Leitfaden..... | 95 |
| 5.2.1.1 Aufbau..... | 95 |
| 5.2.1.2 Pretest..... | 96 |
| 5.2.2 Übersicht zur Bildungsbiografie..... | 96 |
| 5.2.3 Datenerhebung..... | 98 |
| 5.3 Datenaufbereitung..... | 98 |
| 5.4 Datenauswertung..... | 99 |
| 5.4.1 Initiierende Textarbeit..... | 100 |
| 5.4.2 Kategorienbildung..... | 101 |
| 5.4.3 Codierung..... | 101 |
| 5.5 Gütekriterien..... | 103 |
| 6 Ergebnisse..... | 106 |
| 6.1 Bildungsbiografie..... | 106 |
| 6.1.1 Kontinuierliche vs. diskontinuierliche Bildungsbiografien..... | 106 |
| 6.1.2 Bildungsübergänge..... | 111 |
| 6.2 Familiäre Ressourcen..... | 114 |
| 6.2.1 Migrationsjahr..... | 114 |
| 6.2.2 Migrationsgrund..... | 115 |
| 6.2.3 Akkulturationsorientierung..... | 116 |
| 6.2.3.1 Beibehalten der Herkunftskultur..... | 116 |
| 6.2.3.2 Identifikation mit der Aufnahmekultur..... | 119 |
| 6.2.4 Erwartungen und Unterstützung der Eltern..... | 121 |
| 6.2.4.1 Erwartungen der Eltern..... | 121 |
| 6.2.4.2 Unterstützung der Eltern..... | 125 |
| 6.2.5 Erziehungsziele und Erziehungsstile..... | 129 |
| 6.2.6 Familiäre Vorbilder..... | 130 |
| 6.2.6.1 Geschwister..... | 130 |
| 6.2.6.2 Eltern..... | 131 |
| 6.2.6.3 Andere Verwandte..... | 132 |
| 6.2.7 Zusammenfassung..... | 132 |
| 6.3 Schulische Ressourcen..... | 134 |
| 6.3.1 Klassen..... | 134 |
| 6.3.1.1 Zusammensetzung..... | 134 |
| 6.3.1.2 Klassenklima..... | 135 |
| 6.3.1.3 Eigene Stellung in der Klasse..... | 138 |
| 6.3.2 Verhältnis zu den Lehrpersonen..... | 141 |
| 6.3.2.1 Holistisches Urteil..... | 141 |
| 6.3.2.2 Einflussfaktoren für das Verhältnis zu den Lehrpersonen..... | 142 |
| 6.3.2.3 Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern..... | 145 |
| 6.3.3 Zusammenfassung..... | 147 |
| 6.4 Soziale Ressourcen..... | 148 |
| 6.4.1 Freizeitgestaltung..... | 148 |
| 6.4.2 Motive für die Wahl des sozialen Umfelds..... | 150 |
| 6.4.2.1 Gemeinsame Interessen..... | 150 |
| 6.4.2.2 Herkunftsspezifische Zusammensetzung..... | 152 |
| 6.4.3 Zusammenfassung..... | 152 |
| 6.5 Individuelle Ressourcen..... | 153 |
| 6.5.1 Kognitive Lernvoraussetzungen: Sprache..... | 153 |
| 6.5.2 Nicht-kognitive Lernvoraussetzungen..... | 156 |
| 6.5.2.1 Lernmotivation..... | 156 |
| 6.5.2.2 Akademisches Selbstkonzept..... | 160 |
| 6.5.2.3 Lernstrategien..... | 162 |
| 6.5.3 Zusammenfassung..... | 164 |
| 6.6 Fazit..... | 165 |

| | |
|---|------------|
| 7 Diskussion..... | 168 |
| 7.1 Diskussion entlang der Forschungsfragen..... | 168 |
| 7.1.1 Forschungsfrage 1: familiäre Ressourcen..... | 168 |
| 7.1.2 Forschungsfrage 2: schulische Ressourcen..... | 171 |
| 7.1.3 Forschungsfrage 3: soziale Ressourcen..... | 173 |
| 7.1.4 Forschungsfrage 4: individuelle Ressourcen..... | 174 |
| 7.1.5 Fazit..... | 175 |
| 7.2 Forschungsmethodische Anmerkungen..... | 176 |
| 7.3 Ausblick..... | 178 |
| 8 Verzeichnisse..... | 179 |
| 8.1 Literaturverzeichnis..... | 179 |
| 8.2 Abbildungsverzeichnis..... | 198 |
| 8.3 Tabellenverzeichnis..... | 199 |
| 9 Anhang..... | 200 |
| 9.1 Rekrutierung der Stichprobe..... | 200 |
| 9.2 Detailübersicht realisierte Stichprobe..... | 201 |
| 9.3 Geschwisterfolge..... | 202 |
| 9.4 Interviewleitfaden..... | 203 |
| 9.5 Übersicht zur Bildungsbiografie..... | 210 |
| 9.6 Übersicht Soziodemografie..... | 211 |
| 9.7 Transkriptionsregeln..... | 212 |
| 9.8 Kategoriensystem..... | 213 |

1 Einleitung

Ich sehe mich selber als Vertreter einer funktionierenden Migration. Ich möchte zeigen, dass es doch funktioniert. Ich konnte kein Deutsch bis zum Kindergarten und jetzt gehe ich dann Linguistik und Germanistik studieren. Ich will zeigen, dass es eben doch klappt. Es kommt einfach darauf an, ob die Familie und vor allem die Person selber es will (147, 376).

«Migranten-Kinder im Gymi erfolgreich» (20 Minuten Online, 12.4.2012), «Migrantenkinder machen eher Karriere als Schweizer» (Blick am Abend, 7.8.2012), «Migrantenkinder holen in der Bildung auf» (Welt am Sonntag, 19.9.2012), «Der gute Albaner» (DOK, 14.11.2011), «Migranten als Begabungsreserven» (NZZ, 10.1.2013) oder «Von der Asylantenbaracke ins Kantonsparlament» (Tages-Anzeiger, 25.3.2013) – schaut man sich in der deutschsprachigen Medienlandschaft seit 2010 etwas um, kann der Eindruck entstehen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund die jeweiligen Bildungssysteme mittlerweile gleich erfolgreich oder gar noch erfolgreicher durchlaufen als die einheimischen Kinder und Jugendlichen. Jedenfalls werden vermehrt bildungs- oder berufserfolgreiche Migranten¹ ins Licht der Öffentlichkeit gerückt, die ihre schulische Laufbahn mit einer Maturität oder mit einem Hochschulstudium abgeschlossen haben oder denen der Eintritt ins Berufsleben besonders gut gelungen ist. Dies ist eine erfreuliche Tendenz angesichts der Tatsache, dass sowohl die mediale als auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung seit den 1970er Jahren vor allem im Bereich der Bildungssoziologie² das Konzept «Bildungserfolg» von Personen mit Migrationshintergrund primär aus einer defizitorientierten Perspektive betrachtet hat. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Bildungserfolg bzw. Bildungsmisserfolg von Migranten orientierte sich in erster Linie an der Identifikation von Gründen, die für das unterdurchschnittliche Abschneiden dieser Bevölkerungsgruppe verantwortlich gemacht werden können (vgl. Allemann-Ghionda 2006, S. 350 ff.). Die Mehrheit der in diesem Kontext durchgeführten Studien fokussiert sogar explizit die Bildungsmisserfolge von Schülern mit Migrationshintergrund und stellt so den negativen Einfluss der Migrationssituation für die Erlangung schulischen Erfolgs ins Zentrum.

«It is difficult to overstate the degree to which the vast majority of educational texts and critics have focused on school and student failure as opposed to success. It is clear that research on students who «beat the odds» and do achieve within the system is extremely rare, especially when compared to the voluminous research that has been done and redone demonstrating and documenting the academic failure of students from racial minority and low socioeconomic groups» (Morales & Trotman 2004, S. 3).

Nur sehr wenige Studien im deutschsprachigen Raum setzen sich explizit mit jenen Faktoren auseinander, die aus Sicht von erfolgreichen Schülern oder Akademikern mit Migrationshintergrund deren schulischen Erfolg begünstigten. Für den Schweizer Kontext liegen bisher lediglich zwei Studien vor, die bildungserfolgreiche Migranten in den Blick nehmen: Juhasz & Mey (2003b) fokussieren bildungserfolgreiche türkische Migrantinnen der zweiten Migrationsgeneration und Stamm (2014) untersucht den Berufserfolg von Migranten in der Schweiz in Hinsicht auf seine Ursachen (vgl. Kapitel 4). Ziel der vorliegenden Arbeit ist

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf die Verwendung der grammatikalisch männlichen Form, bezieht sich damit jedoch grundsätzlich im gleichen Masse auch auf weibliche Personen.

² Nach psychologischen und pädagogisch-psychologischen Studien sucht man in der Literatur vergeblich.

es deshalb, im Sinne eines ressourcenorientierten Zugangs Faktoren zu identifizieren, die aus Sicht von bildungserfolgreichen Migranten zu ihrem (erwartungswidrigen) schulischen Erfolg beigetragen haben. Als bildungserfolgreich gelten im Kontext der vorliegenden Arbeit Personen, die im Schweizer Bildungssystem die Hochschul- oder Fachhochschulreife erlangt haben, d. h. eine gymnasiale Maturität oder eine Berufsmaturität erfolgreich abgeschlossen haben. Alle in der vorliegenden Studie befragten Personen befanden sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung auf dem ISCED-Niveau 3A, also auf dem Niveau der Hochschul- bzw. Fachhochschulreife (vgl. Ehmke & Siegle 2005, S. 527). Neben den vorhandenen Ressourcen für die Realisierung schulischen Erfolgs im Allgemeinen interessiert in der vorliegenden Studie insbesondere auch das Phänomen des erwartungswidrigen Bildungserfolgs, also wie Schüler aus bildungsfernen Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Status, die in der Familie nicht Deutsch sprechen, dennoch die Hochschulreife erreichen konnten (vgl. Helsper & Hummrich 2005, S. 120; Paasch 2014, S. 29). Lanfranchi et al. (2003, S. 483) bringen die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit auf den Punkt:

«Im ressourcenorientierten Sinne müssen wir uns vielmehr fragen, welche Bedingungen Migrationskinder trotz nachteiliger Ausgangslage zu guten Lernergebnissen hinführen und welche Umstände in heterogen zusammengesetzten Klassen «Chancengerechtigkeit» begünstigen und den Zugang von sozial unterprivilegierten Kindern zu weitergehenden Ausbildungs- und Studiengängen ermöglichen.»

Die Darstellung der Ausgangslage für die vorliegende Arbeit macht deutlich, dass im Gegensatz zu Forschungsarbeiten mit schulisch nicht erfolgreichen Migranten über die Gruppe der bildungserfolgreichen Migranten und deren Ressourcen – gerade auch in der Schweiz – noch zu wenig bekannt ist. Diese Forschungslücke soll mit der vorliegenden Arbeit anhand der folgenden Haupt- und Unterfragestellungen geschlossen werden. Die Hauptfragestellung der vorliegenden Arbeit lautet:

Über welche bildungsrelevanten Ressourcen verfügen Absolventinnen und Absolventen eines Gymnasiums oder einer Berufsmaturitätsschule mit Migrationshintergrund der ersten oder zweiten Migrationsgeneration?

Die Hauptfragestellung kann in folgende Unterfragestellungen ausdifferenziert werden:

1. Über welche bildungsrelevanten *familiären* Ressourcen verfügen Absolventinnen und Absolventen eines Gymnasiums oder einer Berufsmaturitätsschule mit Migrationshintergrund der ersten oder zweiten Migrationsgeneration?
2. Über welche bildungsrelevanten *schulischen* Ressourcen verfügen Absolventinnen und Absolventen eines Gymnasiums oder einer Berufsmaturitätsschule mit Migrationshintergrund der ersten oder zweiten Migrationsgeneration?
3. Über welche bildungsrelevanten *sozialen* Ressourcen verfügen Absolventinnen und Absolventen eines Gymnasiums oder einer Berufsmaturitätsschule mit Migrationshintergrund der ersten oder zweiten Migrationsgeneration?
4. Über welche bildungsrelevanten *individuellen* Ressourcen verfügen Absolventinnen und Absolventen eines Gymnasiums oder einer Berufsmaturitätsschule mit Migrationshintergrund der ersten oder zweiten Migrationsgeneration?

Grundsätzlich orientiert sich der Aufbau der vorliegenden Arbeit an diesen vier bzw. fünf Fragestellungen. So werden im Kapitel 2 einige statistische Hintergrunddaten im Hinblick auf die interessierende Population der Personen mit Migrationshintergrund referiert. Dann findet in Kapitel 3 eine Auseinandersetzung mit dem theoretischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit statt. Kapitel 4 widmet sich dem einschlägigen, hinsichtlich der forschungsleitenden Fragestellungen relevanten Forschungsstand. Darauf folgt das Methodenkapitel (Kapitel 5), in dem die mit der vorliegenden Arbeit verbundenen methodischen Überlegungen präsentiert werden. Kapitel 6 widmet sich der Ergebnispräsentation und in Kapitel 7 werden die erzielten Ergebnisse vor dem Hintergrund der Fragestellungen in einem theoretischen und empirischen Gesamtzusammenhang verortet.

2 Personen mit Migrationshintergrund in der Schweiz

Um einen groben statistischen Überblick hinsichtlich der in der Schweiz lebenden Personen mit Migrationshintergrund zu erhalten, werden in der Folge einige bevölkerungsstatistische Ergebnisse des Bundesamts für Statistik (BfS) präsentiert. Zuerst muss jedoch die Verwendung des Konzepts «Migrationshintergrund» in der amtlichen Statistik geklärt werden (2.1). In einem zweiten Schritt wird es um die demografische Beschreibung der Personen mit Migrationshintergrund in der Schweiz gehen (2.2). Anschliessend werden Angaben zur Bildungsbeteiligung der ersten und zweiten Migrationsgeneration in der Schweiz referiert (2.3).

2.1 Das Konzept «Migrationshintergrund» in der amtlichen Statistik

Bis vor 2014 unterschied die amtliche Statistik der Schweiz für die Analyse von Migrantpopulationen und deren demografischen Eigenschaften grundsätzlich zwischen ausländischen und inländischen Staatsangehörigen. Da sich das Konzept der Staatsangehörigkeit in einer zunehmend globalisierten und komplexen Welt als Unterscheidungskriterium nicht mehr als genug aussagekräftig herausstellte und auch der Migrationsstatus (1. oder 2. Migrationsgeneration) damit nicht berücksichtigt werden konnte (vgl. Kronig 2007a, S. 129; Gresch & Kristen 2011; Fibbi & Wanner 2009; Nohl 2005; Wanner 2012), entwickelte das Bundesamt für Statistik (BfS) vor dem Hintergrund des Konzepts der «Bevölkerung mit Migrationshintergrund» eine neue Typologie, die neben der Staatsangehörigkeit auch den Geburtsort der jeweiligen Person sowie den Geburtsort ihrer Eltern miteinbezieht (vgl. BFS 2015a). Die Staatsangehörigkeit wird in dieser Typologie nur noch in Einzelfällen als Unterscheidungskriterium verwendet (vgl. Tabelle 2.1).

Tabelle 2.1: Typologie der Bevölkerung nach Migrationsstatus (BFS 2015a)

| Geburtsort | Staatsangehörigkeit | Geburtsort der Eltern | | |
|------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------------|--------------|
| | | 2 im Inland | 1 im Inland 1 im Ausland | 2 im Ausland |
| im Inland | gebürtige Schweizer/innen | o | o | II |
| | Eingebürgerte | o | II | II |
| | Ausländer/innen | o | II | II |
| im Ausland | gebürtige Schweizer/innen | o | o | I |
| | Eingebürgerte | I | I | I |
| | Ausländer/innen | I | I | I |

I Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 1. Generation

II Bevölkerung mit Migrationshintergrund der 2. Generation

o Bevölkerung ohne Migrationshintergrund

In dieser Typologie wird die Unterscheidung zwischen der ersten und zweiten Generation grundsätzlich anhand des Geburtslandes einer Person vorgenommen. Im Ausland geborene Personen gehören der ersten Migrationsgeneration an. Eine Ausnahme stellen im Aus-

land geborene gebürtige Schweizer dar, die ein Elternteil oder kein Elternteil haben, das im Ausland geboren wurde. Ist dies der Fall, werden diese Personen zur Bevölkerung ohne Migrationshintergrund gezählt. Auch bei der zweiten Generation, der grundsätzlich alle in der Schweiz geborenen Personen mit Migrationshintergrund angehören, werden aufgrund des Geburtsorts der Eltern verschiedene Gruppen unterschieden. So werden alle gebürtigen Schweizer, alle Eingebürgerten und alle Ausländer, deren Eltern in der Schweiz geboren sind, nicht zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund gezählt. Analog zur Regelung für die erste Migrationsgeneration werden in der Schweiz geborene gebürtige Schweizer nur dann zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund gezählt, wenn beide Eltern im Ausland geboren wurden. Für die vorliegende Studie wurden ausschliesslich Personen der ersten und zweiten Migrationsgeneration in die Stichprobe aufgenommen, die selbst in der Schweiz oder im Ausland geboren wurden, deren Eltern jedoch beide im Ausland geboren wurden (vgl. 5.1), also Personen, die in der letzten Spalte von Tabelle 2.1 zu verorten sind. Für die vorliegende Arbeit wird die vom BfS vorgeschlagene Typisierung in Bezug auf den Migrationsstatus übernommen.

2.2 Demografie

Die Daten des BfS für die ständige Wohnbevölkerung von 2013 zeigen, dass ca. 35 % der Bevölkerung in der Schweiz, die älter ist als 15 Jahre, einen Migrationshintergrund haben. 28 % sind im Ausland geborene Angehörige der ersten Migrationsgeneration, 7 % sind in der Schweiz geboren und gehören der zweiten Migrationsgeneration an (vgl. Tabelle 2.2).

Tabelle 2.2: Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Migrationsstatus, 2013 (BFS 2015a)

| | Mio. | Prozent |
|--|-------------|----------------|
| Bevölkerung ohne Migrationshintergrund | 4,4 | 64 % |
| Bevölkerung mit Migrationshintergrund | 2,4 | 35 % |
| 1. Generation | 1,9 | 28 % |
| 2. Generation | 0,5 | 7 % |
| Nicht bestimmbarer Migrationshintergrund | 0,07 | 1 % |
| Total | 6,9 | 100 % |

Betrachtet man die Zusammensetzung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Bezug auf die am häufigsten vertretenen Nationalitäten näher, so fällt auf, dass die grosse Mehrheit der Personen mit Migrationshintergrund über eine Schweizer Staatsbürgerschaft verfügt. So haben 35 % der Personen mit Migrationshintergrund einen Schweizer Pass. Die am zweitmeisten vertretene Nationalität sind Italiener mit einem Anteil von 10,8 %, knapp gefolgt von den Deutschen mit 10,5 %. Mit 8,3 % sind portugiesische Staatsangehörige die viertgrösste Gruppe innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in der Schweiz. Darauf folgen die französische (3,7 %), die kosovarische (3,2 %), die spanische (2,5 %), die türkische (2,4 %), die mazedonische (2 %) und die serbische (1,9 %) Staatsangehörigkeit sowie eine grosse Gruppe mit übrigen Staatsangehörigkeiten (19,3 %) (vgl. Abbildung 2.1).

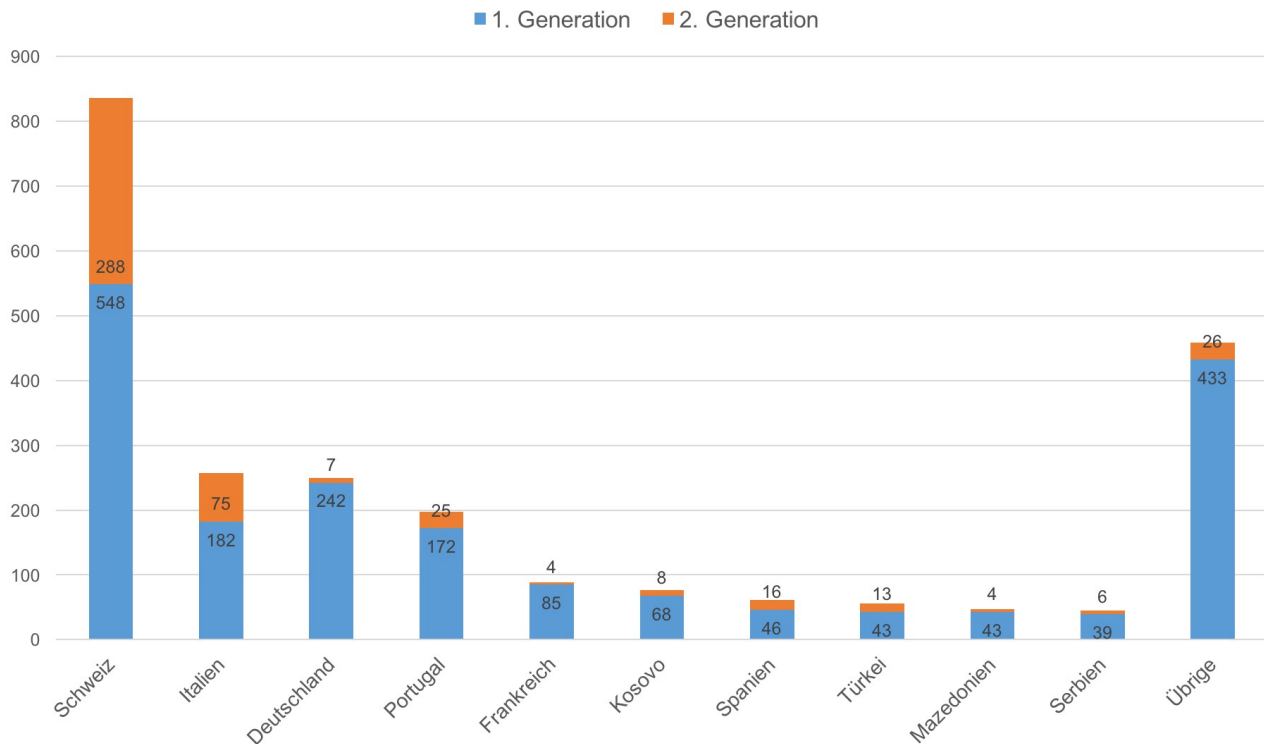


Abbildung 2.1: Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Staatsangehörigkeit, ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren, 2013 (BFS 2015a)

Interessant ist in Abbildung 2.1 auch die Zusammensetzung der Nationalitätengruppen in Bezug auf die Verteilung der Migrationsgenerationen. Grundsätzlich fällt auf, dass die zweite Generation gegenüber der ersten Generation über alle Gruppen hinweg untervertreten ist. Besonders gross ist der Anteil von Angehörigen der ersten Generation bei den Deutschen (97,1 %), den Franzosen (95,6 %) sowie bei der Restkategorie «Übrige Nationalitäten» (94,4 %). Deutlich kleiner ist der Anteil von Angehörigen der ersten Generation bei den Schweizern (65,6 %), den Italienern (70,8 %), den Spaniern (74,6 %) und den Türken (76,1 %). Die Gründe für diese Unterschiede liegen in der Migrationspolitik der Schweiz. Zwischen den 1960er und 1990er Jahren migrierten primär schlecht qualifizierte Arbeitskräfte aus Italien, Spanien und der Türkei in die Schweiz. Personen, die im Rahmen der ersten und zweiten Einwanderungswelle in die Schweiz migrierten und nicht mehr in ihr Herkunftsland zurückkehrten, haben sich in der Schweiz ein neues Leben aufgebaut und haben Kinder, die in der Schweiz geboren wurden und die Staatsangehörigkeit ihrer Eltern beibehielten (vgl. Piguet, 2004). Mitte der 1990er Jahre veränderte sich die Migrationspolitik der Schweiz:

«Nachdem die Politik zuvor praktisch ausschliesslich auf schlecht qualifizierte Arbeitskräfte gesetzt hatte, wurde sie nach 1995 durch eine ersetzt, welche potenziellen Arbeitnehmern aus dem EWR-Raum praktisch die Personenfreizügigkeit garantierte, während Einwanderer aus allen anderen Ländern Restriktionen unterworfen wurden, sodass sie nur noch in Ausnahmefällen eine Arbeitsbewilligung erhielten. Die neue Immigrationspolitik, die durch das Freizügigkeitsabkommen mit der EU ergänzt wurde, begünstigte eine Einwanderung höher qualifizierter Fachkräfte mit entsprechenden Bildungsabschlüssen, was sich auch auf die soziodemografische Zusammensetzung der Schweizer Schulen auswirkte» (SKBF 2014, S. 87).

Diese veränderte Migrationspolitik wird ebenfalls in Abbildung 2.1 anhand des Beispiels der Zusammensetzung der deutschen und französischen Migrantengruppen sichtbar, die

sich erst einige Jahre in der Schweiz aufhalten und noch keine Nachkommen haben, die älter als 15 Jahre alt sind und dadurch in der Statistik erscheinen würden. Diese aus der Migrationspolitik der Schweiz resultierende Diskrepanz in der nationalen und soziodemografischen Zusammensetzung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in der Schweiz widerspiegelt sich auch in deren Bildungsbeteiligung.

2.3 Bildungsbeteiligung

Wird von Bildungsbeteiligung der in der Schweiz lebenden Bevölkerung mit Migrationshintergrund gesprochen, muss man sich bei der Interpretation der statistischen Angaben insbesondere aufgrund der veränderten Migrationspolitik der Schweiz bewusst sein, dass diese Bevölkerungsgruppe hinsichtlich ihrer kulturellen Herkunft und ihrem sozioökonomischen Status eine hohe Heterogenität aufweist. Abbildung 2.2 gibt, wenn auch lediglich bezogen auf die Staatsangehörigkeiten und nicht auf den Migrationsstatus, einen Eindruck davon, wie heterogen sich die Bildungsbeteiligung innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf der Sekundarstufe 2 gestaltet.³

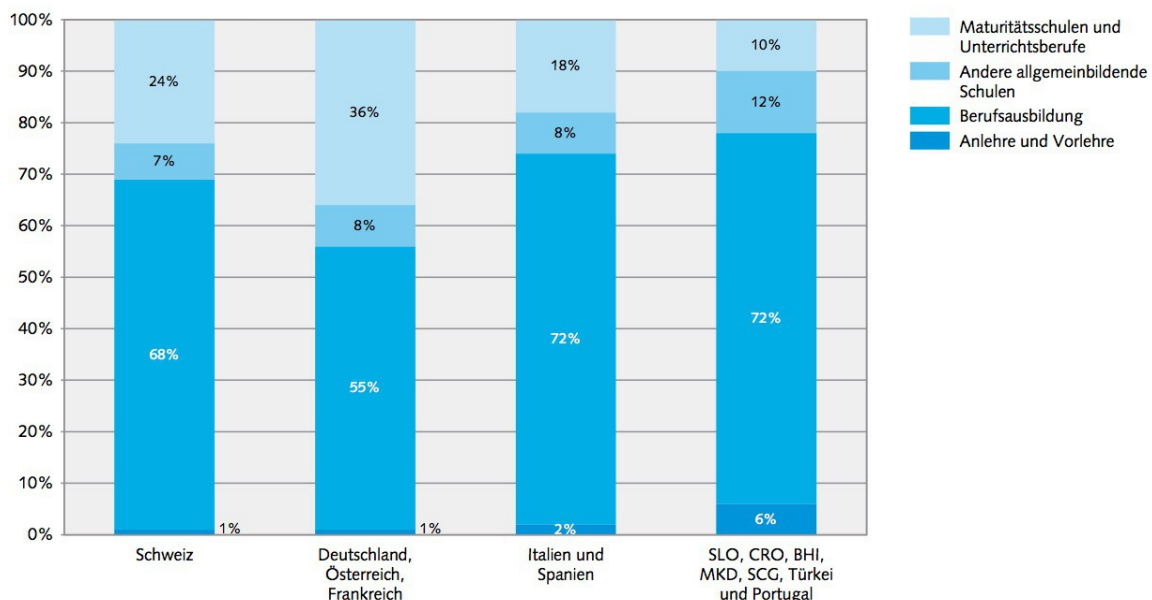


Abbildung 2.2: Schüler der Sekundarstufe 2 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und nach Ausbildungstyp, 2006/2007 (BFS 2008a, S. 51)

Während der Anteil der Schweizer Staatsangehörigen, die in den Jahren 2006/2007 eine gymnasiale Maturität bzw. eine Berufsmaturität oder eine seminaristische⁴ Ausbildung absolvierten, mit 24 % leicht unter der schweizweiten Maturitätsquote von 31 % (gymnasiale Maturität und Berufsmaturität zusammen) liegt, weisen deutsche, österreichische und französische Staatsangehörige mit 36 % eine deutliche höhere Quote auf. Dieser Effekt ist aufgrund des üblicherweise hohen sozioökonomischen Status dieser Herkunftsgruppen zu

³ Wie weiter oben erwähnt, hat sich das BfS für die Definition des Migrationshintergrunds auf eine von der UNO vorgeschlagene Typologie nach Migrationsgenerationen festgelegt und lässt diese in die neusten statistischen Berechnungen einfließen. In Bezug auf die Bildungsbeteiligung konnten jedoch auch in direkter Zusammenarbeit mit den entsprechenden Verantwortlichen des BfS keine Datensätze ausfindig gemacht werden, in denen der Ausbildungstyp, die Staatsangehörigkeit und zusätzlich der Migrationsstatus der Bevölkerung mit Migrationshintergrund enthalten sind, weshalb für dieses Kapitel auf Daten zurückgegriffen wird, die sich noch nicht an der neuen Typisierung des Migrationshintergrunds sondern mehrheitlich an der Staatsangehörigkeit orientieren.

⁴ Im Zuge der sogenannten Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde die Ausbildung von Lehrpersonen an Pädagogische Hochschulen verlagert (vgl. Müller 2012; Ingrisani 2014).

erklären, der sich in den schulischen Leistungen der Kinder niederschlägt (vgl. Beck 2015, S. 27). Die Italiener und Spanier liegen mit einem Anteil 18 % von Schülern in Maturitätsschulen leicht unter dem Wert der Schweizer, deutlich abgeschlagen waren die Slowenen, Kroaten, Bosnier, Mazedonier, Serben, Türken und Portugiesen, von denen lediglich 10 % eine Maturitätsschule oder eine seminaristische Ausbildung besuchten. Auch die Analysen von Mey, Rorato und Voll (2005) auf der Basis der Daten der Volkszählung im Jahre 2000 verweisen auf deutliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung in Abhängigkeit von der Staatsangehörigkeit (vgl. Abbildung 2.3).

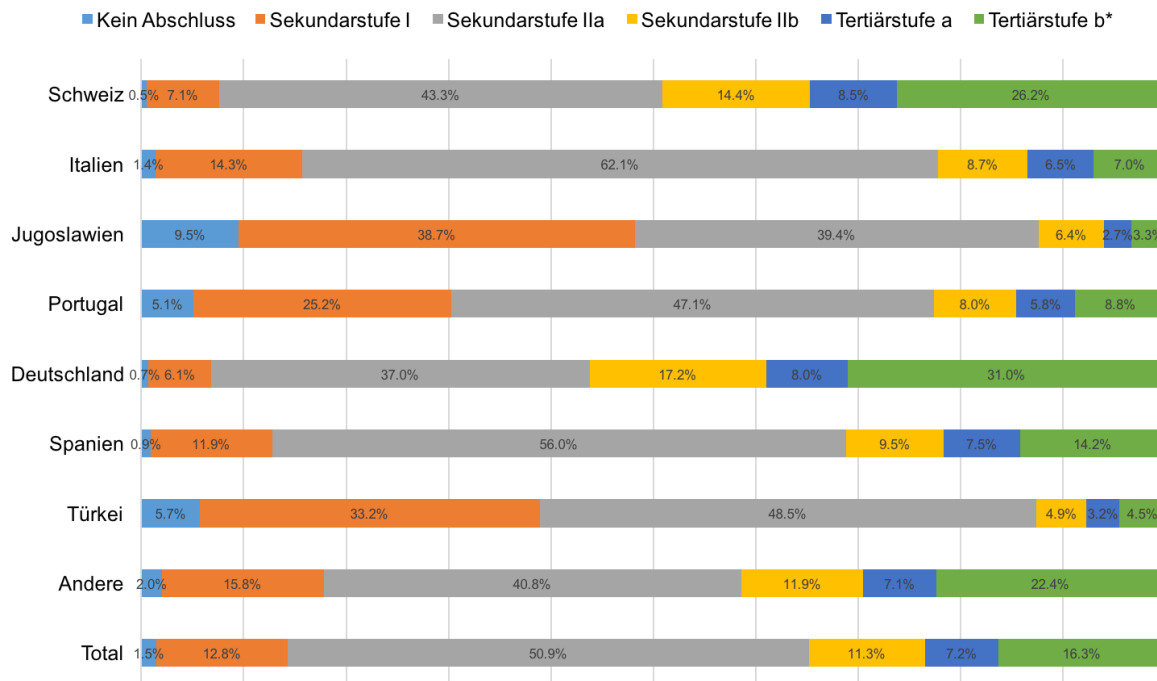


Abbildung 2.3: 20- bis 24-Jährige der zweiten Generation mit Nationalität und höchster abgeschlossener oder gegenwärtiger Ausbildung (in %) (Mey, Rorato & Voll 2005, S. 83) *Sekundarstufe IIa: Berufslehre, Vollzeit-Berufsschule, Sekundarstufe IIb: Maturitätsschule, Lehrerseminar, Tertiärstufe a: höhere Fach- und Berufsausbildung, höhere Fachschule, Tertiärstufe b: Fachhochschule, Universität

Anhand der Analysen von Mey, Rorato & Voll (2005) lassen sich die Aussagen aus Abbildung 2.2 dahingehend bestätigen, dass Angehörige der zweiten Migrationsgeneration mit einer deutschen Staatsangehörigkeit in Gymnasien und BMS besonders stark vertreten sind. Die Kinder von Italienern, Spaniern und Portugiesen, die vergleichsweise früh in die Schweiz migrierten, sind in den Maturitätsschulen und seminaristischen Ausbildungen besser vertreten als die Türken und die Nationalitäten des ehemaligen Jugoslawiens. 15 % der in der Schweiz lebenden Tamilen besuchten 2007 ein Gymnasium oder eine BMS (Sekundarstufe IIb), 81 % absolvierten eine Berufslehre (Sekundarstufe IIa) und 4 % besuchten andere allgemeinbildende Studiengänge (wie z. B. Fachmittelschulen). Auch wenn im Hinblick auf dieses Ergebnis von einer Konfundierung mit dem sozioökonomischen Status, der Dauer des Aufenthalts in der Schweiz sowie vom Einfluss einer Einbürgerung ausgegangen werden muss, kann festgehalten werden, dass die Wahrscheinlichkeit des Bildungserfolgs im Sinne des Erreichens der Hochschulreife über die verschiedenen Herkunftsgruppen nicht gleichmässig verteilt ist, die angestrebte Chancengleichheit zwischen der einheimischen Bevölkerung und der Bevölkerung mit Migrationshintergrund also nicht realisiert ist.

3 Theorie

3.1 Determinanten schulischer Leistung

Wie bereits im einleitenden Kapitel erwähnt, sollen in der vorliegenden Arbeit Faktoren identifiziert werden, die sich aus Sicht von befragten Personen mit Migrationshintergrund positiv auf deren Bildungserfolg ausgewirkt haben. Die Frage danach, welche Bedingungsfaktoren für Schulleistungen bedeutsam sind, beschäftigt die Unterrichts- bzw. Schulwirksamkeitsforschung seit den 1970er Jahren und hat bis heute eine Vielzahl von Studien, theoretischen Modellen und Metaanalysen hervorgebracht, die den Versuch unternehmen, die komplexen Prozesse und Interaktionen, die bei der Genese schulischer Leistungen wirken, aufzudecken und zu veranschaulichen. Angesichts der Fülle möglicher Bedingungsfaktoren und der Komplexität ihrer potenziellen Wirkungen und Interaktionen wird es in der Folge darum gehen, anhand von Schulleistungsmodellen und darauf basierenden Resultaten aus Metaanalysen jene Bedingungsfaktoren näher zu beschreiben, die für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit von Interesse sind.

3.1.1 Ausgewählte Modelle zu Determinanten schulischer Leistung

Paasch (2014, S. 30) unterscheidet pädagogisch-psychologische Modelle zu den Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen nach ihrer theoretischen Reichweite. Während Modelle auf der Mikroebene den Instruktionsprozess und die individuellen Voraussetzungen der Lernenden fokussieren, stellen Modelle auf der Mesoebene die Lernzeit der Schüler ins Zentrum der Analyse schulischer Leistung.⁵ Die vorliegende Arbeit wird sich aufgrund der breit gefassten Fragestellung jedoch primär an Modellen auf der Makroebene orientieren, da neben individuellen und unterrichtlichen Bedingungsfaktoren auch der Einfluss der psychologischen Umwelt (z. B. Elternhaus, Klasse, Gleichaltrige) sowie die Kombination dieser Faktorengruppen von Interesse sind. In den folgenden Abschnitten werden deshalb einige Modelle vorgestellt, welche die für die Fragestellung relevanten Bedingungsfaktoren theoretisch integrieren.

3.1.1.1 Modell der Bedingungsfaktoren der Schulleistung nach Krapp (1976)

Ein sehr frühes, einfaches Modell zu den Determinanten schulischer Leistung, das sowohl schulische als auch individuelle und familiäre Bedingungsfaktoren einbezieht, stammt von Krapp (1976). Der Autor unterscheidet die vier Faktorenbündel Familie, Schule und Persönlichkeit des Schülers sowie der gesellschaftliche Hintergrund (vgl. ebd., S. 94).⁶ Direkten Einfluss auf die Schulleistung nimmt in diesem Modell ausschliesslich die Persönlichkeit des Schülers, die familiären und schulischen Einflussfaktoren wirken indirekt über die Schülerpersönlichkeit und die Schaffung von geeigneten Lern- und Leistungsvoraussetzungen auf die Schulleistung (vgl. Abbildung 3.1).

⁵ Einen guten Überblick zu Modellen in Bezug auf die Bedingungsfaktoren schulischer Leistung auf der Mikro- und Mesoebene liefern Haertel, Walberg & Weinstein (1983) sowie Helmke & Weinert (1997).

⁶ Was genau unter dem gesellschaftlichen Hintergrund verstanden wird, führt Krapp (1976, S. 94) nicht weiter aus.

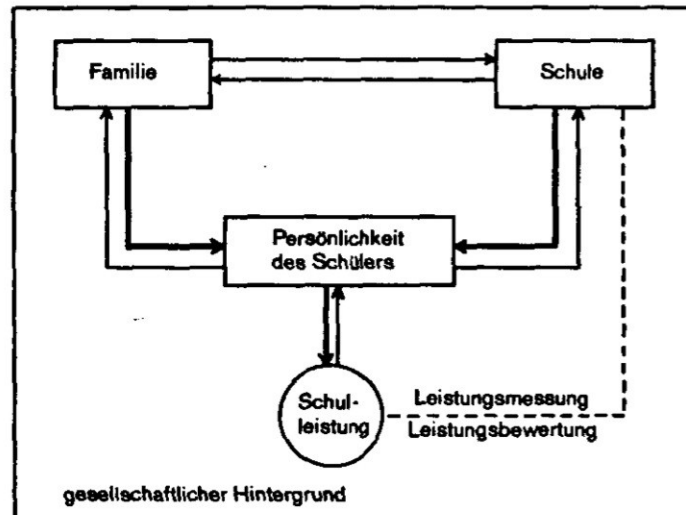


Abbildung 3.1: Erweitertes Modell zur Darstellung der Bedingungsfaktoren der Schulleistung (Krapp 1976, S. 96)

Umgekehrt hat laut diesem Modell die Schulleistung durch das Erleben von Erfolg oder Misserfolg einen rückwirkenden Einfluss auf die Persönlichkeit des Schülers, was durch den Doppelpfeil im Modell verdeutlicht wird. Die gestrichelte Linie soll laut dem Autor zum Ausdruck bringen, dass die Schulleistung einem Mess- und Bewertungsverfahren unterworfen ist und dass jedes Bildungssystem für sich Vorgaben darüber macht, was Schulerfolg oder -misserfolg ist. Das Modell basiert auf gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die sich wandeln und die Konstellation der gegenseitigen Einflussnahme der Faktorenbündel verändern können (vgl. ebd., S. 95). Krapp (1976) selbst kritisiert an diesem Modell die fehlende Zeitdimension:

«Die Beziehung zwischen den Einflussgrößen aus Familie, Schule und Schülerpersönlichkeit sind ja nicht konstant und unveränderlich, die es zu beschreiben und zu «entdecken» gilt, es handelt sich vielmehr um Prozesse, die sich über längere Zeit erstrecken und gewissermassen als «kristallisierte Niederschläge» relativ konstante Merkmale und Beziehungen erzeugen» (ebd.).

Deshalb postuliert der Autor ein erweitertes Modell, bei dem die Faktorenbündel Familie und Schule in die Bereiche «frühere Entwicklungsbedingungen» und «aktuelle Bedingungsfaktoren» unterteilt werden, um die kurz- und langfristige Beeinflussung der Schülerpersönlichkeit zu verdeutlichen. Dabei werden unter frühen Entwicklungsbedingungen Faktoren (wie beispielsweise der Erziehungsstil der Eltern) verstanden, die sich in der Vergangenheit positiv oder negativ auf die Entwicklung von bestimmten Lernvoraussetzungen ausgewirkt haben. Gegenwartsbezogen sind hingegen die aktuellen Bedingungsfaktoren, wie z. B. das Unterrichtsverhalten eines Lehrers. Weiter unterscheidet Krapp (1976, S. 96) im erweiterten Modell bei der Persönlichkeit des Schülers zwischen habituellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen sowie aktualisierten Leistungsbedingungen, wobei unter Ersterem stabile Persönlichkeitsmerkmale wie die Intelligenz und unter Zweiterem die vorgefundenen Bedingungen innerhalb einer Leistungssituation verstanden werden. Als problematisch erachtet der Autor in beiden Modellen, dass durch die Verwendung von Querschnittdaten die Schülerpersönlichkeit infolge der indirekten Wirkung von Schule und Familie oft überschätzt und die Faktorenbündel Familie und Schule tendenziell unterschätzt werden (vgl. ebd.).

3.1.1.2 Produktivitätsmodell nach Walberg (1986)

Walberg (1986) unterscheidet ebenfalls die drei Faktorenbündel Individuum, Schule und Familie, konkretisiert diese allerdings in insgesamt neun Gruppen von Determinanten, die einen Einfluss auf die Schulleistung ausüben (vgl. Abbildung 3.2).

I. Individuelle Variablen

1. Fähigkeiten und Vorwissen
2. Alter und Entwicklungsstand
3. Motivation oder Lernfreude

II. Unterrichtsvariablen

4. Quantität des Unterrichts
5. Qualität des Unterrichts

III. Psychologisches Umfeld

6. Häusliche Lernumwelt
7. Schulklasse
8. Gleichaltrige ausserhalb der Schule
9. Medienkonsum in der Freizeit

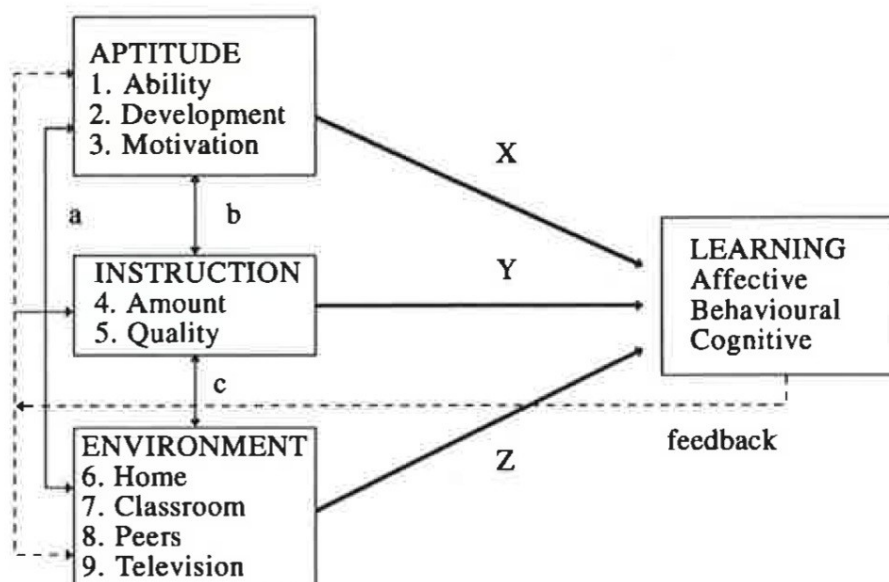


Abbildung 3.2: Neunfaktorielles Produktivitätsmodell (Fraser et al. 1987, S. 158)

Die individuellen Variablen, die Unterrichtsvariablen und das Erziehungsumfeld als Haupteinflussfaktoren für das Lernen betrachtet (Doppelpfeile X, Y und Z), die sich auch gegenseitig beeinflussen (Pfeile a, b und c) und einer Feedbackschleife unterworfen sind (gestrichelter Pfeil). Im Gegensatz zu zahlreichen anderen Schulleistungsmodellen geht das Modell von Walberg (1986) davon aus, dass die genannten Faktoren multiplikativ und nicht additiv wirken, d. h., dass niedrige Ausprägungen einzelner Variablen nicht durch höhere Ausprägungen bei anderen Variablen kompensiert werden können. In der Konsequenz müssen Defizite bei bestimmten Variablen durch unverhältnismässig grössere Ausprägungen bei anderen Variablen wettgemacht werden. Wird ein Mindestniveau («Schwelle») bei einzelnen Variablen unterschritten, sind Kompensationen ausgeschlossen (vgl. Helmke & Weinert 1997, S. 139f.). Kritisiert wurde an diesem Modell insbesondere die Tat-

sache, dass es «die modellgewordene Quintessenz mehrerer gross angelegter metaanalytischer Auswertungen der Ergebnisse jahrzehntelanger Unterrichtsforschung darstellt» (Schroeder 2006, S. 196) und damit den Anspruch an die Kohärenz eines theoretischen Modells nicht erfüllt. Darüber hinaus wird die praktische Relevanz des Modells für die Lehr-Lern-Forschung infrage gestellt, da Hinweise für die Verbesserung des Unterrichts daraus kaum ableitbar sind.

3.1.1.3 Komplexes Schema der Schulleistungsdeterminanten nach Helmke und Weinert (1997)

Helmke & Weinert (1997) gehen wie Krapp (1976) und Walberg (1986) von multiplen Determinanten der Schulleistung aus und unterscheiden Einflussfaktoren auf folgenden vier Ebenen, die auch für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit von Interesse sind: 1. die Ebene der Kontextbedingungen der Schulleistung, 2. die Ebene des Individuums, 3. die Ebene der Familie und 4. die Ebene des Unterrichtens, der Persönlichkeit und der Expertise der Lehrperson (vgl. Abbildung 3.3).

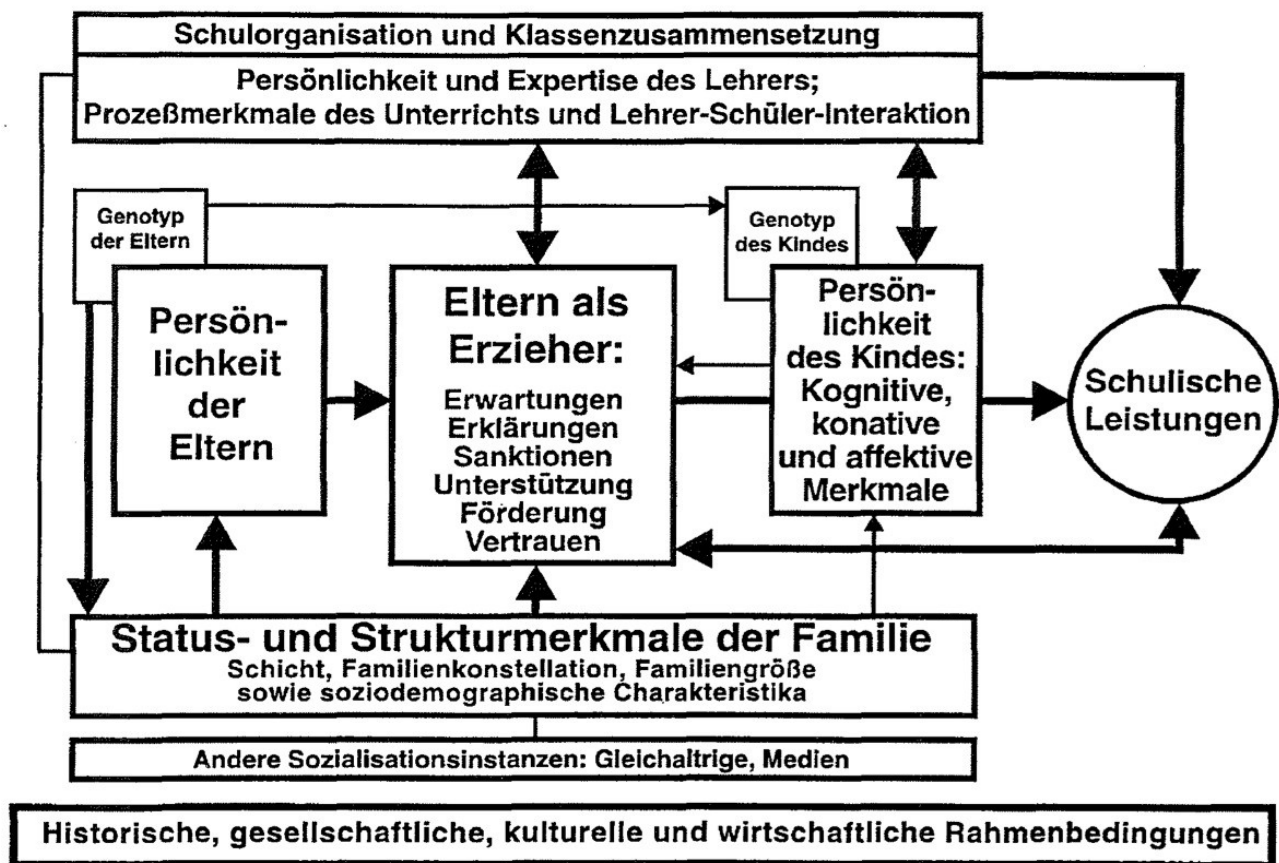


Abbildung 3.3: Komplexes Schema der Schulleistungsdeterminanten (Helmke und Weinert 1997, S. 86)

1. Kontextfaktoren: Helmke & Weinert (1997) führen die bei Krapp (1976) als «gesellschaftlicher Hintergrund» bezeichnete Hintergrundvariable weiter aus und unterscheiden im Bereich der schulexternen Faktoren zwischen historischen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen, die mit der Funktion der Schule für die Gesellschaft zusammenhängen und deshalb auch für

die Genese schulischer Leistung relevant sind. Im Bereich der schulinternen Faktoren spielen die Organisation der nationalen und regionalen Schulsysteme (wie z. B. die Gliederung des Schulsystems) und die daraus resultierenden Lernbedingungen für die Schüler eine Rolle. Auch klasseninterne Variablen wie die Klassenzusammensetzung oder das Klassenklima werden von den Autoren im Rahmen der Kontextfaktoren als relevante Determinanten schulischer Leistung präsentiert. Insgesamt bezeichnen die Autoren allerdings die Forschung anhand von Kontextfaktoren schulischen Lernens als «theoriearm konzipierte Kollektion von proximalen und distalen, forschungsstrategisch unabhängigen und abhängigen, objektiv erfassten und subjektiv wahrgenommenen, zeitlich stabilen und veränderbaren, separierbaren und systematisch vernetzten Determinanten der Schulleistungen» (Helmke & Weinert 1997, S. 99). Sie plädieren bei der Untersuchung solcher Kontextfaktoren für mehrebenenanalytisch angelegte Längsschnittstudien unter Einbezug einer gleichbleibenden Schülerstichprobe in unterschiedlichen Schulklassen und unter Berücksichtigung deren familiären Umfelds.

2. Individuelle Determinanten: Die Autoren gehen vor dem Hintergrund metaanalytischer Studien (vgl. 3.1.2) davon aus, dass Lernende und ihre Dispositionen den wichtigsten Einflussfaktor auf die schulische Leistung darstellen. Innerhalb der individuellen Determinanten werden biologische Einflussfaktoren (Lebensalter, Geschlecht und konstitutionell verursachte Lernbehinderungen), kognitive Einflussfaktoren (Intelligenz), konative Einflussfaktoren (Lernstrategien, Metakognition, Arbeitstechniken und Handlungskontrolle) und motivationale Einflussfaktoren (Fähigkeitsselbstbild, Prüfungsangst, Interesse und Einstellung zum Lernen) voneinander unterschieden.
3. Familiäre Determinanten: Wie schon Krapp (1976) mit seinem Schulleistungsmodell gehen auch Helmke & Weinert (1997) davon aus, dass die familiäre Umwelt im Allgemeinen und die Eltern im Speziellen grossen Einfluss auf die kognitive Entwicklung und auf die Schulleistung ihrer Kinder ausüben. Als mögliche Einflussfaktoren werden die Übertragung von genetischem Material, Strukturmerkmale (Familiengrösse, Geschwisterposition und zeitlicher Abstand zwischen den Geschwistern) und Statusmerkmale (Soziodemografie) der Familie sowie Prozessmerkmale (Persönlichkeit und Verhalten der Eltern in Bezug auf Stimulation, Instruktion, Motivation und Imitation) genannt.
4. Unterricht und Lehrerpersönlichkeit als Determinanten: Die Autoren gehen davon aus, dass unterrichtliche Determinanten und die Lehrerpersönlichkeit zwar begrenzte, aber dennoch erhebliche Bedingungsfaktoren für den Schulerfolg sind. Sie postulieren als wesentliche Einflussfaktoren für erfolgreiches Lernen die Persönlichkeit und das Verhalten des Lehrers (Unterrichtsstil, intuitive Verhaltenstheorien und Expertise) sowie Prozessmerkmale des Unterrichts (Unterrichtsmanagement, direkte Instruktion, offener, schülerzentrierter Unterricht sowie adaptiver Unterricht).

Über diese Aufstellung möglicher Determinanten des schulischen Erfolgs hinaus ist es gemäss Helmke & Weinert (1997, S. 140) zentral, auch Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Einflussfaktoren zu betrachten und für die theoretische Modellierung einzubeziehen. Unterrichts- und Schülermerkmale interagieren dahingehend, dass sich Wechselwirkungen zwischen der gewählten Unterrichtsform, den individuellen Dispositionen des Schülers und der gezeigten schulischen Leistung ergeben können. Das Unterrichtsetting ist geprägt durch Interaktion und gegenseitige Beeinflussung, zwischen und innerhalb der Einflussfaktoren, was die Zuordnung von Effekten und Bedingungen, von abhängigen und unabhängigen Variablen, die für die Genese von Schulleistungen relevant sind, erschwert (vgl. ebd., S. 144).

3.1.2 Metaanalysen über Determinanten der Schulleistung

Nachdem in den vorangegangenen Abschnitten ausgewählte, für die hier vorliegende Fragestellung relevante theoretische Modelle vorgestellt wurden, sollen in einem nächsten Schritt Studien präsentiert werden, welche die Bedeutung der in den Modellen verorteten Determinanten schulischer Leistung empirisch untersuchen. Dabei sollen in erster Linie Ergebnisse aus gross angelegten Synthesen, also Zusammenstellungen mehrerer Metaanalysen referiert werden und die Bedeutung der im Abschnitt 3.1 genannten Faktorenbündel soll aus empirischer Perspektive beleuchtet werden.

3.1.2.1 Fraser, Walberg, Welch & Hattie (1987)

Fraser et al. (1987) gehen davon aus, dass Schulleistungen multipel determiniert sind und in komplexer Weise von unterschiedlichen Bedingungsfaktoren und deren gegenseitigen Interaktionen abhängen (vgl. Helmke & Weinert 1997, S. 139f.). Sie basieren ihre Ausführungen auf dem bereits weiter oben präsentierten Produktivitätsmodell der Schulleistung nach Walberg (1986). Ausgehend von diesem Produktivitätsmodell untersuchten Fraser et al. (1987) in ihrer Studie 134 Metaanalysen, die ihrerseits auf 7827 Einzeluntersuchungen basieren. Dank dieser umfangreichen Synthese liessen sich die Korrelationen⁷ zahlreicher Determinanten mit der schulischen Leistung breit abgestützt vergleichen. Die Ergebnisse der Studie von Fraser et al. (1987) werden in der Abbildung 3.4 zusammengefasst.

⁷ Die Autoren transformierten die aus den Metaanalysen gewonnenen Effektstärken in Korrelationen und interpretieren Korrelationen von $r > .30$ als beträchtlich, Korrelationen von $r > .20$ sollten weiter verfolgt werden (vgl. Fraser et al. 1987, S. 208).

Table 4.3
Summary of the Relationships to Achievement

| Factor | No. of meta-analyses | No. of studies | No. of relationships | Average r |
|------------------------|----------------------|----------------|----------------------|-------------|
| School | 16 | 781 | 3313 | 0.12 |
| Aims & policy | 6 | 307 | 542 | 0.12 |
| Physical attributes | 5 | 372 | 1850 | -0.02 |
| Class environment | 5 | 102 | 921 | 0.26 |
| Social | 4 | 153 | 1124 | 0.19 |
| Peer | 1 | 12 | 122 | 0.19 |
| Mass media | 1 | 23 | 274 | -0.06 |
| Home | 2 | 118 | 728 | 0.31 |
| Instructor | 9 | 329 | 1097 | 0.21 |
| Background | 1 | 65 | 22 | 0.29 |
| Style | 8 | 264 | 1075 | 0.20 |
| Instruction | 31 | 1854 | 5710 | 0.22 |
| Quality | 1 | 41 | 22 | 0.47 |
| Quantity | 4 | 110 | 80 | 0.38 |
| Methods | 26 | 1763 | 5668 | 0.17 |
| Science | 11 | 730 | 1562 | 0.18 |
| Mathematics | 6 | 416 | 1713 | 0.16 |
| Reading | 8 | 557 | 2333 | 0.24 |
| Others | 1 | 60 | 60 | 0.13 |
| Pupil | 25 | 1455 | 3776 | 0.24 |
| Affective | 8 | 355 | 1882 | 0.12 |
| Cognitive | 8 | 484 | 896 | 0.44 |
| Physical | 6 | 551 | 905 | 0.10 |
| Disposition to learn | 3 | 65 | 93 | 0.29 |
| Methods of instruction | 37 | 2541 | 6352 | 0.14 |
| Individualization | 5 | 467 | 630 | 0.07 |
| Simulation/games | 2 | 151 | 111 | 0.17 |
| Computer-assisted | 11 | 557 | 566 | 0.15 |
| Programmed instruction | 4 | 285 | 220 | 0.09 |
| Tutoring | 2 | 218 | 125 | 0.25 |
| Learning hierarchies | 1 | 15 | 24 | 0.09 |
| Mastery learning | 3 | 106 | 104 | 0.25 |
| Team teaching | 1 | 41 | 41 | 0.03 |
| Homework | 2 | 44 | 110 | 0.21 |
| Instructional media | 6 | 657 | 4421 | 0.14 |
| Learning strategies | 12 | 714 | 783 | 0.28 |
| Reinforcement | 3 | 76 | 139 | 0.49 |
| Advance organizers | 5 | 430 | 387 | 0.18 |
| Behavioral objectives | 1 | 111 | 111 | 0.06 |
| Remediation/feedback | 3 | 97 | 146 | 0.30 |
| Grand total or mean | 134 | 7827 | 22155 | 0.20 |

Abbildung 3.4: Zusammenstellung von Determinanten der Schulleistung (aus Fraser et al. 1987, S. 207)

Wie der Ergebnistabelle zu entnehmen ist, wirken sich im Bereich der Lernstrategien («Learning strategies») in erster Linie das Bekräftigungslernen⁸ ($r = 0.49$) sowie das remediale Lernen ($r = 0.30$) positiv auf die Schulleistung aus. Darüber hinaus kommt individuellen Schülermerkmalen («Pupil») eine zentrale Bedeutung für die Schulleistung zu. Insbesondere kognitive Faktoren wie die Intelligenz, das Vorwissen und der kognitive Entwicklungsstand haben einen grossen Einfluss auf die schulische Leistung ($r = 0.44$). Ebenso scheinen Unterrichtsfaktoren, wie die Unterrichtsqualität ($r = 0.47$) und die Unterrichtsquantität ($r = 0.38$) einen grossen Einfluss auf die schulische Leistung auszuüben. Weiter fällt im Bereich der sozialen Beziehungen («Social») die häusliche Umwelt mit einem überdurchschnittlichen Wert von $r = 0.31$ ins Gewicht. Weniger bedeutsam sind Faktoren aufseiten der Lehrpersonen, wie deren Hintergrund und Unterrichtsstil (durchschnittliches $r = 0.29$). Ebenfalls weniger bedeutsam für die schulische Leistung sind Aspekte des sozialen Umfelds, wie die Beziehung zu Gleichaltrigen oder der Konsum von Massenmedien

⁸ Damit ist im behavioristischen Sinne die Verstärkung erwünschter Verhaltensweisen durch Feedbacks gemeint (vgl. Fraser et al. 1987, S. 158). Bestätigendes Feedback («confirmation feedback») und rückblickendes Feedback («review feedback») stellten sich dabei als am effektivsten heraus (vgl. ebd., S. 205).

(durchschnittliches $r = 0.26$). Auch spezifische Instruktionsmethoden spielen eine untergeordnete Rolle (durchschnittliches $r = 0.14$). Als praktisch vernachlässigbar erweisen sich Faktoren aufseiten der Schule, wie Leitbilder, Infrastruktur und die Klassengrösse (durchschnittliches $r = 0.12$). Die Ergebnisse der Studie von Fraser et al. (1987) werden von Autoren dahingehend zusammengefasst, dass primär die häusliche Umwelt und der Leistungshintergrund des Lernalters, die Qualität und Quantität des Unterrichts sowie ausgewählte Lernstrategien wesentlichen Einfluss auf die schulische Leistung haben (vgl. ebd., S. 210). Die Autoren unterstreichen, dass die gefundenen Ergebnisse mit dem weiter oben erwähnten Produktivitätsmodell von Walberg (1986) und den darin enthaltenen Variablen in den Bereichen Individuum, Unterricht und Umfeld konsistent sind: «It can be seen, then, that the results of the synthesis of meta-analyses reported in this chapter generally support the validity of nine-factor model of educational productivity» (Fraser et al. 1987, S. 212). Die Autoren weisen auf die Beschränkung der Aussagekraft ihrer Studie für hoch entwickelte englischsprachige Länder wie die USA, Australien oder Grossbritannien hin und betonen, dass in anderen Ländern oder Kontexten der sozioökonomische Status der Familie eine zentrale Rolle spielen könnte (vgl. ebd.).

3.1.2.2 Wang, Haertel & Walberg (1993)

Wang, Haertel & Walberg (1993) gingen in ihrer umfassenden Metaanalyse in Bezug auf die theoretische Rahmung von Walbergs Neunfaktorenmodell schulischer Produktivität aus (vgl. ebd., S. 253). Daraus abgeleitet entwickelten sie einen theoretischen Rahmen aus 228 Variablen, die sie in 30 Kategorien bündelten, welche sie wiederum in den folgenden sechs theoretischen Konstrukten verorteten:

1. State and District Governance and Organization
2. Home and Community Educational Contexts
3. School Demographics, Culture, Climate, Policies and Practices
4. Design and Delivery of Curriculum and Instruction
5. Classroom practices
6. Student Characteristics

Als Datengrundlage dienten Inhaltsanalysen von 179 Review-Artikeln zu den Bedingungen schulischen Lernens, Expertenbefragungen⁹ von 61 Bildungsforschern zur Bedeutung der 228 Variablen für das schulische Lernen und der Einbezug von 91 Metaanalysen¹⁰ zu ausgewählten Variablen aus dem theoretischen Rahmen. Auf diese Weise entstand eine Datengrundlage von insgesamt 270 Review- und Metastudien (179 Review-Artikel und 91 Metaanalysen). Die durchschnittlichen T-Werte der sechs fokussierten theoretischen Konstrukte zeigen, dass über alle Datenquellen hinweg betrachtet die Eigenschaften der Schüler, der Unterricht sowie das familiäre und kollegiale Umfeld den grössten Einfluss auf den Schulerfolg ausüben. Einflussfaktoren wie die Lehrplangestaltung, die demografische Zusammensetzung der Schule, Schulkultur, Schulklima und Schulpolitik sowie die Führung

⁹ Bei den Experten handelte es sich in erster Linie um die Autoren der in der Inhaltsanalyse einbezogenen Review-Artikel.

¹⁰ Dabei wurden mehrheitlich die Metaanalysen aus Fraser et al. (1987) hinzugezogen und mit sechs Metaanalysen neueren Datums ergänzt.

und Organisation auf Ebene des Staates und der Gemeinde haben einen kleineren Einfluss auf den Schulerfolg (vgl. Tabelle 3.1).

Tabelle 3.1: Durchschnittliche T-Werte für die ausgewählten sechs theoretischen Konstrukte (Wang, Haertel & Walberg 1993, S. 270)

| Theoretical construct | Average <i>T</i> score |
|--|------------------------|
| Student Characteristics | 54.7 |
| Classroom Practices | 53.3 |
| Home and Community Educational Contexts | 51.4 |
| Design and Delivery of Curriculum and Instruction | 47.3 |
| School Demographics, Culture, Climate, Policies, and Practices | 45.1 |
| State and District Governance and Organization | 35.0 |

Auf der konkreteren Ebene der 30 ausgewählten Variablen ergab sich ein ähnliches Bild. Über alle Erhebungsmethoden hinweg haben sich fünf Konzepte als besonders einflussreich für den schulischen Erfolg herausgestellt: Classroom Management, Metakognition, Kognition, Elternhaus und Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion (vgl. Tabelle 3.2).

Tabelle 3.2: T-Werte und durchschnittliche T-Werte, Anzahl Fundstellen bei der Inhaltsanalyse und Anzahl statistischer Zusammenhänge in den untersuchten Metaanalysen (ebd., S. 272)

| Category | Content ratings | Expert ratings ^a | Meta-Analyses | Average | Number of sources in content ratings | Number of statistical relationships in meta-analyses |
|---|-----------------|-----------------------------|---------------|---------|--------------------------------------|--|
| Classroom Management | 59.5 | 64.9 | 70.0 | 64.8 | 42 | 15 |
| Metacognitive | 60.0 | 68.0 | 61.1 | 63.0 | 76 | 186 |
| Cognitive | 55.5 | 58.1 | 70.2 | 61.3 | 101 | 825 |
| Home Environment and Parental Support | 51.9 | 62.1 | 61.3 | 58.4 | 47 | 92 |
| Student and Teacher Social Interactions | 57.3 | 56.1 | — | 56.7 | 44 | — |
| Social and Behavioral | 55.5 | 55.0 | — | 55.2 | 35 | — |
| Motivation and Affective | 53.3 | 64.9 | 46.2 | 54.8 | 81 | 899 |
| Peer Group | 56.4 | 56.1 | 49.3 | 53.9 | 18 | 122 |
| Quantity of Instruction | 57.3 | 50.2 | 53.7 | 53.7 | 69 | 168 |
| School Culture | 49.2 | 57.7 | 52.8 | 53.3 | 49 | 185 |
| Classroom Climate | 56.8 | 54.2 | 45.9 | 52.3 | 75 | 734 |
| Classroom Instructional | 49.7 | 59.3 | 47.2 | 52.1 | 156 | 4095 |
| Curriculum Design | 51.0 | 51.0 | 52.0 | 51.3 | 97 | 752 |
| Student and Teacher Academic Interactions | 51.5 | 41.9 | 59.3 | 50.9 | 29 | 14 |
| Classroom Assessment | 51.5 | 52.6 | 47.3 | 50.4 | 61 | 45 |
| Community | 47.4 | 50.6 | — | 49.0 | 15 | — |
| Psychomotor | 71.2 | 36.3 | 39.3 | 48.9 | 6 | 637 |
| Teacher/Administrator Decision Making | 40.7 | 56.1 | — | 48.4 | 21 | — |
| Curriculum and Instruction | 52.8 | 44.3 | 46.0 | 47.7 | 108 | 1001 |
| Parental Involvement Policy | 41.6 | 43.1 | 52.6 | 45.8 | 23 | 1 |
| Classroom Implementation Support | 49.2 | 48.6 | 39.3 | 45.7 | 66 | 27 |
| Student Demographics | 43.0 | 41.1 | 50.4 | 44.8 | 90 | 904 |
| Student Use of Out-of-School Time | 53.7 | 46.6 | 32.6 | 44.3 | 17 | 274 |
| Program Demographics | 55.1 | 39.5 | 33.9 | 42.8 | 23 | 725 |
| School Demographics | 44.8 | 36.3 | 43.0 | 41.4 | 25 | 491 |
| State and District Policies | 22.4 | 32.8 | 56.0 | 37.0 | 19 | 22 |
| School Policy and Organization | 29.5 | 39.1 | 40.8 | 36.5 | 74 | 120 |
| District Demographics | 32.2 | 33.6 | — | 32.9 | 14 | — |
| Accessibility | * | * | * | * | * | * |
| History of Educational Placement | * | * | * | * | * | * |

^aThere were 61 respondents who rated each of the 30 categories.

—Data were unavailable for these categories; in analyses, they were coded as missing data.

*The Accessibility and History of Educational Placement categories were removed prior to computation of the *T* scores.

Die Autoren kommen aufgrund ihrer Analyse insgesamt zum Schluss, dass in erster Linie die schülernahen, also proximalen Faktoren einen ausgeprägten Einfluss auf die Schulleistung ausüben. Distale Faktoren, die eine gewisse Distanz zu alltäglichen Lernerfahrungen der Schüler haben, spielen eine untergeordnete Rolle:

«Constructs that are close to students' defining characteristics and educative experiences – for example, psychological aptitudes, classroom practices, and home and community environments-exert the most influence on student learning. On the other hand, constructs that are removed from students and their everyday learning experiences, like state and district policy, exert the least influence on student learning» (Wang, Haertel & Walberg 1993, S. 270).

Helmke (2000, S. 149) bestätigt dieses Ergebnis in seinen Erläuterungen zum Rahmenmodell schulischer Leistungen (vgl. Abschnitt 3.1.1.3) und bezeichnet das individuelle Vorkennntnisniveau, die Unterrichtsqualität und elterliche Lernhilfen als proximale Faktoren, die einen direkten Einfluss auf die Schulleistungen haben. Als Beispiele für distale Faktoren nennt er Merkmale der Schulorganisation, Lehrereinstellungen, die soziale Schicht der Familie und die Familienkonstellation (vgl. ebd.). Wang, Haertel & Walberg (1993) wiederum machen keine Aussagen darüber, inwiefern der sozioökonomische Status des Elternhauses oder der Sprachgebrauch innerhalb der Familie einen Einfluss auf die schulischen Leistungen hat.

3.1.2.3 Hattie (2009)

Die neuste Synthese von Metaanalysen, die sich mit Einflussfaktoren auf die schulische Leistung beschäftigt, stammt von Hattie (2009). In der viel rezipierten Studie wurden aus einer Datengrundlage von über 800 Metaanalysen, die sich auf 50000 Einzelstudien mit rund 250 Millionen Lernenden abstützten, über 800 Variablen extrahiert, welche er als Determinanten für den Lernerfolg identifiziert. Bei der Extraktion von 138 dieser Variablen orientierte sich der Autor am Produktivitätsmodell der Schulleistung von Walberg (1986). Nach der Extraktion der Variablen resultierten sechs sogenannte Domänen oder Kategorien, die alle für einen Faktorenbündel stehen und von Hattie (2009/2013, S. 31 ff./38 ff.) wie folgt charakterisiert werden:

1. Lernende – Vorwissen, Erwartungen, Ausmass an Offenheit gegenüber Erfahrungen, sich entwickelnde Überzeugungen über Wert und Nutzen von Investitionen in Lernprozesse, Engagement, Fähigkeit, aus dem Lernarrangement ein Selbstbild und ein Ansehen als Lerner zu entwickeln;
2. Elternhaus – Erwartungen und Hoffnungen der Eltern für ihr Kind und Kenntnisse der Eltern in der Sprache der schulischen Bildung;
3. Schule – Klima in der Klasse, z. B. das Willkommensein von Fehlern und das Bieten eines sicheren, fürsorglichen Umfelds und die Einflüsse der Peers;
4. Curricula – Entwicklung eines Curriculums, das ein Gleichgewicht zwischen oberflächlichem und tiefem Verstehen anstrebt, Fokus auf die Entwicklung von Lernstrategien, geplante und gut überlegte Strategien, um spezifische Fähigkeiten und tieferes Verstehen zu unterrichten;
5. Lehrperson – Qualität des Lehrens – wie sie von den Lernenden wahrgenommen wird, Erwartungen der Lehrperson, Auffassungen der Lehrperson in Bezug auf Lehren, Lernen, Bewerten und die Lernenden, Offenheit, Klima in der Klasse, Schwerpunkt auf eine klare Artikulierung von Erfolgskriterien und Leistungserwartungen durch die Lehrperson, Förderung von Anstrengung, Einbindung aller Lernenden;

6. Unterrichten – bewusstes Achten auf Lernintentionen und Erfolgskriterien, Stellen von anspruchsvollen Aufgaben, Anbieten mehrfacher Gelegenheiten zum systematischen Üben, erkennen, wenn jemand beim Erreichen dieser Ziele Erfolg hat, entscheidende Rolle des Lehrens von angemessenen Lernstrategien verstehen, Lehren planen und darüber sprechen, sicherstellen, dass die Lehrperson fortwährend Feedback-Informationen bezüglich des Erfolgs ihres Lehrens einfordert.

Tabelle 3.3 verschafft einen Überblick über die Anzahl der in die Synthese einbezogenen Metaanalysen, Studien und befragten Personen, die gemessenen Effekte und deren Effektstärken der Faktorenbündel.

Tabelle 3.3: Durchschnittliche Effekte für die sechs Faktorenbündel auf den Lernprozess (Hattie 2009, S. 18)

| <i>Contribution</i> | <i>No.</i> | <i>Studies</i> | <i>People</i> | <i>Effects</i> | <i>d</i> | <i>SE</i> | <i>CLE</i> |
|---------------------|------------|----------------|---------------|----------------|----------|-----------|------------|
| Student | 139 | 11,101 | 7,513,406 | 38,282 | 0.40 | 0.044 | 29% |
| Home | 36 | 2,211 | 11,672,658 | 5,182 | 0.31 | 0.058 | 22% |
| School | 101 | 4,150 | 4,416,898 | 13,348 | 0.23 | 0.072 | 16% |
| Teacher | 31 | 2,225 | 402,325 | 5,559 | 0.49 | 0.049 | 35% |
| Curricula | 144 | 7,102 | 6,899,428 | 29,220 | 0.45 | 0.076 | 32% |
| Teaching | 365 | 25,860 | 52,128,719 | 55,143 | 0.42 | 0.071 | 30% |
| Average | 816 | 52,649 | 83,033,433 | 146,626 | 0.40 | 0.062 | 28% |

Betrachtet man die Effektstärken bzw. die CLE¹¹ bei den Faktorenbündeln, fällt auf, dass die stärksten Einflüsse auf den Lernprozess von den Lehrpersonen ($d = 0.49$), von den Curricula ($d = 0.45$), vom Unterricht ($d = 0.42$) und von den Lernenden ($d = 0.40$) ausgehen. Als weniger ausgeprägt werden die Einflüsse des Elternhauses ($d = 0.31$) und der Schule ($d = 0.29$) ausgewiesen. Hervorzuheben ist, dass im Gegensatz zu den früheren Synthesen von Fraser et al. (1987) und Wang, Haertel & Walberg (1993) bei Hattie (2009) auf Ebene der Faktorenbündel die grössten Effekte auf den schulischen Erfolg nicht mehr von den individuellen Faktoren des Lernenden, sondern in erster Linie von Faktoren aus dem schulischen Kontext ausgehen. Auch auf Ebene einzelner Variablen wird dieser Eindruck bestätigt. In der von Hattie (2009, S. 297 ff.) präsentierten und nach Effektstärken geordneten Rangliste der 138 einflussreichsten Faktoren für das Lernen, notieren unter den ersten 66 Rängen über dem Umschlagspunkt¹² 24 Variablen aus dem Faktorenbündel Unterricht, 14 Variablen aus dem Faktorenbündel Curricula, 10 Variablen aus dem Faktorenbündel Lernende, 8 Variablen aus dem Faktorenbündel Schule, 7 Variablen aus dem Faktorenbündel Lehrperson und 3 Variablen aus dem Faktorenbündel Elternhaus (vgl. Tabelle 3.4).

¹¹ McGraw & Wong (1992) führen den Common Language Effect (CLE) wie folgt ein: «The purpose of this article is to introduce yet another effect size statistic but one that is so readily understood by nonstatisticians that we have chosen to call it the common language effect size indicator. In addition to ease of interpretation, the statistic has appeal on the grounds of generalizability, in that it is not restricted to independent sample designs, to two-group designs, or to continuously measured effects. The proposed common language statistic converts an effect into a probability. For continuous data, it is the probability that a score sampled at random from one distribution will be greater than a score sampled from some other distribution» (McGraw & Wong 1992, S. 361).

¹² Es handelt sich beim Umschlagspunkt (U-Punkt) um $d = 0.40$, den Mittelwert aller in der Synthese gemessenen Effektstärken (vgl. Tabelle 3.4) (vgl. Hattie 2009, S. 16). Wird der U-Punkt überschritten, kann von einem «überdurchschnittlichen» Leistungszuwachs bei den Lernenden ausgegangen werden. Der Autor postuliert für die Veranschaulichung von Variableneffekten die Verwendung von Barometerdarstellungen, die sich ebenfalls am U-Punkt orientieren: Dabei werden Effektstärken von $-0.20 < d < 0.00$ als umkehrende Effekte, $0.00 < d < 0.15$ als Entwicklungseffekte, $0.15 < d < 0.40$ als Schulbesuchseffekte und $0.40 < d < 1.20$ als erwünschte Effekte bezeichnet.

Tabelle 3.4: Rangliste der Faktoren, erste 66 Ränge mit $d > 0.40$ (Hattie 2009, S. 297)

| Rank | Domain | Influence | d |
|------|-----------|--|------|
| 1 | Student | Self-report grades | 1.44 |
| 2 | Student | Piagetian programs | 1.28 |
| 3 | Teaching | Providing formative evaluation | 0.90 |
| 4 | Teacher | Micro teaching | 0.88 |
| 5 | School | Acceleration | 0.88 |
| 6 | School | Classroom behavioral | 0.80 |
| 7 | Teaching | Comprehensive interventions for learning disabled students | 0.77 |
| 8 | Teacher | Teacher clarity | 0.75 |
| 9 | Teaching | Reciprocal teaching | 0.74 |
| 10 | Teaching | Feedback | 0.73 |
| 11 | Teacher | Teacher-student relationships | 0.72 |
| 12 | Teaching | Spaced vs. mass practice | 0.71 |
| 13 | Teaching | Meta-cognitive strategies | 0.69 |
| 14 | Student | Prior achievement | 0.67 |
| 15 | Curricula | Vocabulary programs | 0.67 |
| 16 | Curricula | Repeated reading programs | 0.67 |
| 17 | Curricula | Creativity programs | 0.65 |
| 18 | Teaching | Self-verbalization/self-questioning | 0.64 |
| 19 | Teacher | Professional development | 0.62 |
| 20 | Teaching | Problem-solving teaching | 0.61 |
| 21 | Teacher | Not Labeling students | 0.61 |
| 22 | Curricula | Phonics instruction | 0.60 |
| 23 | Teaching | Teaching strategies | 0.60 |
| 24 | Teaching | Cooperative vs. individualistic learning | 0.59 |
| 25 | Teaching | Study skills | 0.59 |
| 26 | Teaching | Direct Instruction | 0.59 |
| 27 | Curricula | Tactile stimulation programs | 0.58 |
| 28 | Curricula | Comprehension programs | 0.58 |
| 29 | Teaching | Mastery learning | 0.58 |
| 30 | Teaching | Worked examples | 0.57 |
| 31 | Home | Home environment | 0.57 |
| 32 | Home | Socioeconomic status | 0.57 |
| 33 | Teaching | Concept mapping | 0.57 |
| 34 | Teaching | Goals | 0.56 |
| 35 | Curricula | Visual-perception programs | 0.55 |
| 36 | Teaching | Peer tutoring | 0.55 |
| 37 | Teaching | Cooperative vs. competitive learning | 0.54 |
| 38 | Student | Pre-term birth weight | 0.54 |
| 39 | School | Classroom cohesion | 0.53 |
| 40 | Teaching | Keller's PIS | 0.53 |
| 41 | School | Peer influences | 0.53 |
| 42 | School | Classroom management | 0.52 |
| 43 | Curricula | Outdoor/adventure Programs | 0.52 |
| 44 | Teaching | Interactive video methods | 0.52 |
| 45 | Home | Parental involvement | 0.51 |
| 46 | Curricula | Play programs | 0.50 |
| 47 | Curricula | Second/third chance programs | 0.50 |
| 48 | School | Small group learning | 0.49 |
| 49 | Student | Concentration/persistence/engagement | 0.48 |
| 50 | School | School effects | 0.48 |
| 51 | Student | Motivation | 0.48 |
| 52 | Student | Early intervention | 0.47 |
| 53 | Teaching | Questioning | 0.46 |
| 54 | Curricula | Mathematics | 0.45 |
| 55 | Student | Preschool programs | 0.45 |
| 56 | Teacher | Quality of Teaching | 0.44 |
| 57 | Curricula | Writing Programs | 0.44 |
| 58 | Teacher | Expectations | 0.43 |
| 59 | School | School size | 0.43 |
| 60 | Student | Self-concept | 0.43 |
| 61 | Teaching | Behavioral organizers/Adjunct questions | 0.41 |
| 62 | Teaching | Matching style of learning | 0.41 |
| 63 | Teaching | Cooperative learning | 0.41 |
| 64 | Curricula | Science | 0.40 |
| 65 | Curricula | Social skills programs | 0.40 |
| 66 | Student | Reducing anxiety | 0.40 |

Betrachtet man die ersten 66 Ränge von Hatties Rangliste einflussreicher Faktoren auf das Lernen, fällt zuerst der im Vergleich zu den weiter oben besprochenen Synthesen ausgeprägte Detaillierungsgrad der Variablen und deren oft fächerspezifische Bezugnahme auf. Einige Variablen wie das Lehrer-Schüler-Verhältnis, metakognitive Strategien oder die elterliche Unterstützung werden zwar in dieser Form auch von Fraser et al. (1987) sowie von Wang, Haertel & Walberg (1993) präsentiert, andere Variablen beschreiben Einzelspekte wie Methoden des Unterrichts (z. B. direkte Instruktion, reziprokes Lehren oder Problemlösen), konkrete Bestandteile des Curriculums (z. B. Vokabel- und Wortschatzförderung, Lautier-Methode¹³ oder taktile Stimulation) oder Eigenschaften der Lehrperson (z. B. Lehrerfort- und Weiterbildung, Nichtetikettieren von Lernenden oder Lehrererwartungen). Aus diesem Grund sind Schlussfolgerungen hinsichtlich einer Unterscheidung zwischen proximalen und distalen Einflussfaktoren für den schulischen Erfolg schwierig zu ziehen. Orientiert man sich an den durchschnittlichen Effekten der Faktorenbündel (vgl. Tabelle 3.4), kann festgehalten werden, dass bei Hattie (2009) die Bedeutung der Lehrperson, ihres Unterrichts und des Kontexts der Curricula als besonders relevant für den schulischen Erfolg betrachtet werden.¹⁴

Insgesamt liefern die erwähnten Forschungssynthesen sehr uneindeutige Ergebnisse in Hinblick auf die Bedeutung unterschiedlicher Faktorenbündel für die Schulleistung. Während sich sowohl bei Fraser et al. (1987) als auch bei Wang, Haertel & Walberg (1993) individuelle Merkmale als zentral für den schulischen Erfolg herausgestellt haben, stellte sich bei Hattie (2009) der Einfluss der Lehrperson als zentrales Faktorenbündel heraus.

3.1.3 Kritische Betrachtung

Die in den letzten Abschnitten vorgestellten Modelle von Determinanten schulischer Leistung sowie die in der Tradition der evidenzbasierten Pädagogik stehenden Metaanalysen stellen auf den ersten Blick produktive und aufschlussreiche Ansätze zur Analyse der Gelingensbedingungen schulischer Leistung dar. Gleichzeitig sind die dem Prozess-Produkt-Paradigma zugehörigen Modellvorstellungen in verschiedener Hinsicht problematisch bzw. nur beschränkt aussagekräftig. In der Folge wird es darum gehen, eine kritische Betrachtung der präsentierten theoretischen Modelle und empirischen Ergebnisse entlang der Ausführungen von Helmke und Weinert (1997, S. 74 ff.) vorzunehmen und schliesslich zu begründen, weshalb die hier vorgestellten theoretischen Modelle und Forschungssynthesen für die vorliegende Arbeit dennoch relevant sind.

Erstens wird laut Helmke und Weinert (1997) an allen bestehenden Schulleistungsmodellen kritisiert, dass sie durch die Beschreibung von Korrelationen lineare Kausalzusammenhänge zwischen Bedingungsfaktoren und der schulischen Leistung suggerieren, die in dieser Form eher die Ausnahme als die Regel darstellen. Oft wird in den Modellen Feedbackprozessen, multiplen Interaktionen und Kompensationen zwischen den Determinanten zu

¹³ «Lautier-Methoden vermitteln angehenden Leserinnen und Lesern den alphabetischen Code und die Kompetenz, damit Wörter zu lesen. In systematischen Lautier-Methoden wird eine planvolle Zusammenstellung an phonetischen Elementen sequenziell gelehrt. Zu dieser Zusammenstellung gehören die wichtigsten Korrespondenzen zwischen Konsonanten und Lauten, kurzen bzw. langen Vokalen und Lauten sowie aus Vokalen und Konsonanten bestehenden Digraphen. Es kann auch Mischungen aus Buchstaben-Lauten enthalten, die grössere Untereinheiten in Wörtern bilden» (Hattie 2013, S. 158).

¹⁴ Dies wird auch aus den von Hattie (2009) gezogenen Schlussfolgerungen in Form von Wegweisern für die Exzellenz im Bildungsbereich ersichtlich (vgl. Hattie 2009, S. 238f.).

wenig oder gar keine Aufmerksamkeit geschenkt und es werden damit Kausalitätsunterbrechungen ausgeblendet. Dieses Argument geht einher mit der Kritik an der evidenzbasierten Pädagogik, die von einem Produktionsprozess schulischer Leistung ausgeht, auf den im Sinne einer externen Steuerung Einfluss genommen werden kann. Von den Kritikern der evidenzbasierten Pädagogik werden dagegen die Nichtlinearität und Nicht-Technologisierung von Lernprozessen sowie die Schwierigkeit des Aufdeckens von Kausalstrukturen betont (vgl. Herzog 2011, S. 127 f.).¹⁵ So fragt Hattie (2009) anhand seiner Forschungssynthese danach, «what actually works in schools to improve learning» (Hattie 2009, I) und stellt seine Arbeit damit in den Kontext der evidenzbasierten Pädagogik. Entgegen der Logik evidenzbasierter Pädagogik räumt der Autor jedoch ein, dass die in den Metaanalysen genannten und anhand von Effektstärken in eine Rangreihe gebrachten Determinanten aber rein korrelativer Natur sind und wenig dazu beitragen können, über kausale Zusammenhänge Aussagen zu machen (vgl. Herzog 2014, S. 133). Hattie (2009) betont, dass die Effektstärken alleine nichts über das Verhältnis von Schülerleistungen und ihren Determinanten aussagen: «Ist ihr Verhältnis additiv, multiplikativ, kompensatorisch, hemmend, überlagernd, deterministisch oder stochastisch? [...] Eher ist mit Interaktionen, Moderatoren und Kontexteffekten zu rechnen, die in Metaanalysen aber schlecht repräsentiert sind» (Herzog 2014, S. 135). Eine strukturierende Synthese der gefundenen Effektstärken im Sinne eines theoretischen Ansatzes liefert Hattie (2009) jedoch nicht, sondern er begnügt sich mit der Botschaft, dass Lernen und Lehren für Schüler und Lehrer sichtbar und dadurch gegenseitig verständlich gemacht werden muss. Zwischen den Determinanten und den Kriterien von Schulleistung kommt es also oft zu reziproken Prozessen, die durch die Metaanalysen und Schulleistungsmodelle nur ungenügend abgebildet werden können.

«Es ist zwar gelungen, die Variablen ausfindig zu machen, die aller Wahrscheinlichkeit nach für die Wirksamkeit von Schule und Unterricht die Hauptverantwortung tragen, aber wir haben noch kaum konkrete Vorstellungen darüber, wie diese Variablen konkret wirken» (ebd., S. 120, Hervorhebung im Original).

Zweitens wird der Begriff der Schulleistung bzw. des Schulerfolgs oft nur ungenügend präzise definiert und ist davon abhängig, was als Erfolgskriterium für die Leistung bzw. den Erfolg definiert wird (vgl. Herzog et al. 2010, S. 118 f.).¹⁶ Neben der genauen definitiven Bestimmung und Operationalisierung der abhängigen Variable sind auch die Eingrenzung und die Benennung der unabhängigen Variablen eine Herausforderung. Bei den Determinanten schulischer Leistung besteht eine grosse Vielfalt, weshalb sich bisher keine klare Struktur dieser Faktorenbündel herauskristallisieren lässt. Sämtliche für den Schulerfolg relevanten Prädiktoren lassen sich weder in einzelnen Studien noch in Metaanalysen oder Forschungssynthesen erfassen (vgl. Herzog et al. 2010, S. 118). «Die schwierige Un-

¹⁵ Anstatt bei Schülerleistungen im Sinne von Produkten aus einem linearen Kausalmodell mit Input, Prozess und Output auszugehen, plädieren Fend (2002) und Helmke (2012) anstelle des Ansatzes der Prozess-Produkt-Forschung für ein Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise von Unterricht. Im Rahmen dieser Theorietradition wird der Einfluss der Lehrperson als der im Unterricht hauptsächlich handelnder Akteur relativiert und die Bedeutung der Schüler und ihrer Bereitschaft, das von der Lehrperson angenommene Unterrichtsangebot zu nutzen, wird in den Fokus gerückt. Der Unterricht wird im Rahmen dieses Ansatzes primär als Interaktionssystem verstanden (vgl. Herzog 2011, S. 176).

¹⁶ Innerhalb kognitiver Zielsetzungen können deklarative, prozedurale oder metakognitive Kompetenzen in den Vordergrund gerückt werden. Neben kognitiven Lernzielen spielen auch volitionale und motivationale Dispositionen eine Rolle, die ihrerseits wieder auf die kognitiven Kompetenzen zurückwirken (vgl. Helmke & Weinert 1997, S. 75f.).

terscheidung zwischen Einflussfaktoren, Indikatorvariablen und damit korrelierten irrelevanten Merkmalen stellt ein grosses Problem für die empirische Forschung und für die theoretische Interpretation der Befunde dar» (Helmke & Weinert 1997, S. 74). Die Determinanten können nicht als unabhängige, für sich stehende Variablen betrachtet werden, sondern sind oft mehrfach miteinander korreliert und erschweren so Aussagen zur Relevanz einzelner Bedingungsfaktoren für die Genese schulischer Leistung. Darüber hinaus basieren die Ergebnisse der referierten Forschungssynthesen und theoretischen Modelle auf Daten aus Querschnittuntersuchungen, die mit sehr unterschiedlichen Stichproben erhoben wurden. Neben Kindergarten- und Primarschulkindern waren auch Jugendliche aus Gymnasien in den Stichproben vertreten, was die Vergleichbarkeit natürlich erschwert. Inwiefern die meist aus dem angelsächsischen Raum stammenden Studien auf das Schweizer Schulsystem übertragbar sind, ist eine weitere offene Frage. Ebenso gelten die erzielten Ergebnisse lediglich auf der Ebene sämtlicher einbezogener Einzeldaten, weshalb für den Einzelfall keine verbindlichen Aussagen getroffen werden können.

Es kann sich also bei den referierten Modellen lediglich um Erklärungsmodelle, nicht um Prognosemodelle handeln:

«Aus diesem Grund sind sowohl statistische als auch psychologische Schulleistungsprognosen, die aus meist unvollständigen Erklärungsmodellen abgeleitet sind, stets nur Wahrscheinlichkeitsaussagen über künftige Entwicklungen, die mit Modellunstimmigkeiten, Fehlern und Ungenauigkeiten zwangsläufig behaftet sind» (ebd., S. 76 f.).

Dennoch sind die vorgestellten theoretischen Schulleistungsmodelle und Forschungssynthesen für die vorliegende Arbeit insofern von Bedeutung, als sie mögliche Wirkungen der in der Hauptfragestellung erwähnten schulischen, familiären und individuellen Faktorenbündel auf die schulische Leistung aufzeigen können. Sie stellen einen umfassenden theoretischen Rahmen für die in der vorliegenden Arbeit zentralen Frage nach möglichen Gründen für den Schulerfolg von Migranten der ersten und zweiten Migrationsgeneration dar und ermöglichen einen offenen Zugang zu verschiedenen möglichen Einflussfaktoren, die aus Sicht der Befragten für ihren schulischen Erfolg relevant waren.

3.2 Psychologische Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen

Neben den Determinanten schulischer Leistung, die für die Hauptfragestellung von zentraler Relevanz sind, ist der Verlauf der Bildungsbiografie ein zweiter wichtiger Fokus der vorliegenden Arbeit. Gerade in stark gegliederten Schulsystemen wie dem schweizerischen müssen bei Übergängen von Schulstufen regelmässig Bildungsentscheidungen getroffen werden, die aufgrund des Einflusses einer Vielzahl von Faktoren zustande kommen. Diese Prozesse, die bei Eltern und Kindern zu einer Beurteilung der jeweiligen Übergangssituation und schliesslich zu einem bestimmten Entscheidungsverhalten führen, werden in der Literatur in erster Linie anhand von soziologischen¹⁷ und psychologischen Entscheidungs-

¹⁷ Nach Jonkmann et al. (2010, S. 253) haben sich die psychologischen und soziologischen Modelle weitgehend parallel entwickelt, ohne sich dabei gegenseitig zu beeinflussen. Soziologische Modelle zur Erklärung von Bildungsübergängen und -entscheidungen können nach Miethe & Dierckx (2014) in reproduktionstheoretische und entscheidungstheoretische Ansätze unterschieden werden. Während reproduktionstheoretische Ansätze mit Bourdieu (1973) von der «Verwobenheit individueller Entscheidungen mit machtpolitischen Strukturen der Gesellschaft [ausgehen, R.S.]» (Miethe & Dierckx 2014, S. 19), sind für die

modellen veranschaulicht. Ausgehend von den Ausführungen bei Maaz et al. (2006) sollen in den folgenden Abschnitten entscheidungstheoretische Modelle aus der Psychologie ins Zentrum des Interesses gerückt werden. Es werden mit der Theory of planned behavior von Ajzen (1991) und dem erweiterten Wert-Erwartungs-Modell nach Eccles (1983) zwei prominente Vertreter sozialpsychologischer Erwartung-mal-Wert-Modelle¹⁸ präsentiert. Maaz et al. (2006) haben die Modelle von Ajzen und Eccles erstmals für den Kontext von Bildungsentscheidungen adaptiert und liefern damit für die interessierenden Fragestellungen eine vielversprechende theoretische Basis.

3.2.1 Die Theorie des geplanten Verhaltens nach Ajzen (1991)

Ausgehend von der Theory of Reasoned Action¹⁹ von Fishbein & Ajzen (1975), die entwickelt wurde, um durchdachtes und geplantes Handeln vorauszusagen, wurde von Ajzen (1991) die Theory of Planned Behavior als Weiterentwicklung vorgelegt (vgl. Abbildung 3.5).

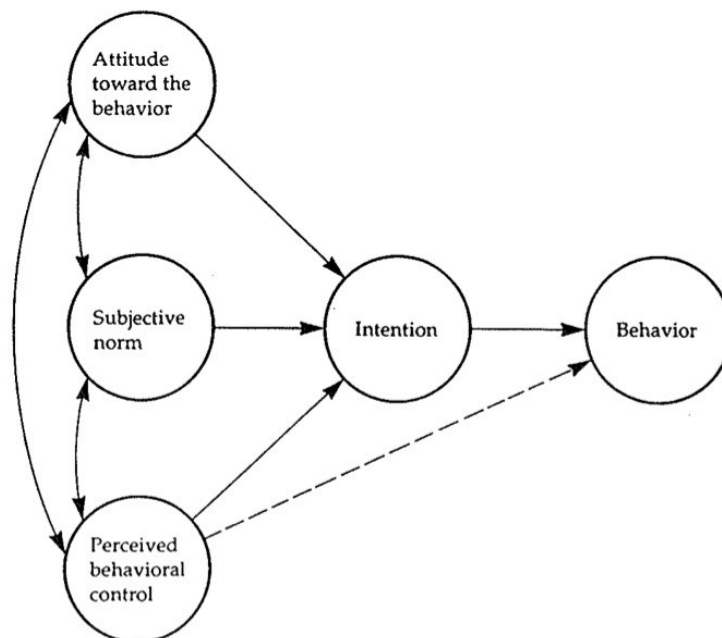


Abbildung 3.5: Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen 1991, S. 182)

Die Theorie des geplanten Verhaltens geht davon aus, dass die Intention, ein Verhalten zu zeigen, von drei Faktoren bestimmt wird: von der Einstellung gegenüber einem Verhalten, von der subjektiven Norm und von der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle. Die Komponente der Einstellung (attitude toward the behavior) beinhaltet die persönliche Wertung ei-

entscheidungstheoretischen Ansätze, die sich im Sinne von rational choice am Ansatz zu primären und sekundären Effekten der Bildungsbenachteiligung von Boudon (1974) und an der Humankapitaltheorie von Becker (1993) orientieren, in erster Linie individuelle und familiäre Entscheidungsprozesse relevant.

¹⁸ Lewin (1936) legte mit seiner Feldtheorie die Grundlage für die sozialpsychologischen Erwartung-mal-Wert-Modelle, indem er zwischen der psychologischen Entfernung und der Valenz eines Verhaltens unterscheidet. Davon ausgehend hat Atkinson (1957) mit dem Risiko-Wahl-Modell das erste bekannte Erwartung-mal-Wert-Modell entwickelt. Gemeinsam ist diesen Modellen die multiplikative Berechnung der Handlungswahrscheinlichkeit anhand zweier Faktoren: Erstens ist relevant, welche Erwartungen eine Person in Bezug auf die Zielführung eines bestimmten Verhaltens hat. Zweitens spielt der Wert des betreffenden Ziels eine zentrale Rolle für die Entscheidungsfindung. «Wird ein Ziel zwar als erstrebenswert eingestuft, die Wahrscheinlichkeit jedoch, es erreichen zu können, als unwahrscheinlich angenommen, so unterbleibt die Handlung. Wird eine Handlung als tatsächlich zielführend eingeschätzt, ist das Ziel jedoch unbedeutend, unterbleibt die Handlung ebenfalls» (Paasch 2014, S. 67).

¹⁹ Im Gegensatz zur später entwickelten Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991) geht die Theorie des überlegten Handelns von zwei (statt drei) Kernkonzepten aus, von welchen Verhaltensintentionen bestimmt werden: die Einstellung zum Verhalten und die subjektive Norm (vgl. Jonas, Strebe & Hewstone 2014, S. 223f.).

nes Verhaltens und die damit verbundene Frage, ob es ausgeführt werden soll oder nicht. Unter der subjektiven Norm (subjective norm) werden Annahmen einer Person über die Erwartungen des Umfelds in Bezug auf ein bestimmtes Verhalten verstanden und inwieweit diesen Erwartungen entsprochen werden soll. Die wahrgenommene Verhaltenskontrolle (perceived behavioral control) beschreibt, inwiefern eine Person aufgrund der ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen davon ausgeht, ein bestimmtes Verhalten ausführen zu können. Diese drei Determinanten beeinflussen sich einerseits gegenseitig, andererseits determinieren sie indirekt über Verhaltensintentionen die Manifestation eines bestimmten Verhaltens. Gleichzeitig unterstellt das Modell in Form eines gestrichelten Pfeils einen direkten Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle und dem Verhalten. Dies bedeutet, dass obwohl aufgrund der vorhandenen Einstellung, der subjektiven Norm und der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle ein Verhalten in Form einer Intention in Betracht gezogen wird, die Ausführung des intendierten Verhaltens daran scheitern kann, dass sich eine Person in ihrer wahrgenommenen Verhaltenskontrolle getäuscht hat. Die theory of planned behavior von Ajzen (1991) wurde im Rahmen von mehreren empirischen Studien als theoretische Basis verwendet und hat sich als aussagekräftig für die Erklärung des Zusammenhangs zwischen Einstellung und Verhalten erwiesen (Albarracín et al. 2001; Armitage & Conner 2001). Diese allgemeine Theorie des geplanten Verhaltens wurde von Maaz et al. (2006) für die Erklärung von Bildungsentscheidungen adaptiert:

«Auch wenn dieses Modell i.d.R. für die Erklärung von Verhalten Anwendung findet, bietet sich ebenso eine Anwendung auf die Schulwahlentscheidung an, da es sich bei dieser Entscheidung nicht um eine spontane, kurzfristige Reaktion handelt, sondern um eine bewusste Entscheidung» (Maaz et al. 2006, S. 313).

Neben der eigentlichen Bildungsentscheidung und der ihr vorgelagerten Entscheidungsintention werden im Modell von Maaz et al. (2006) in erster Linie die der Entscheidungsintention vorgelagerten Faktoren in den Fokus gerückt (vgl. Abbildung 3.6).

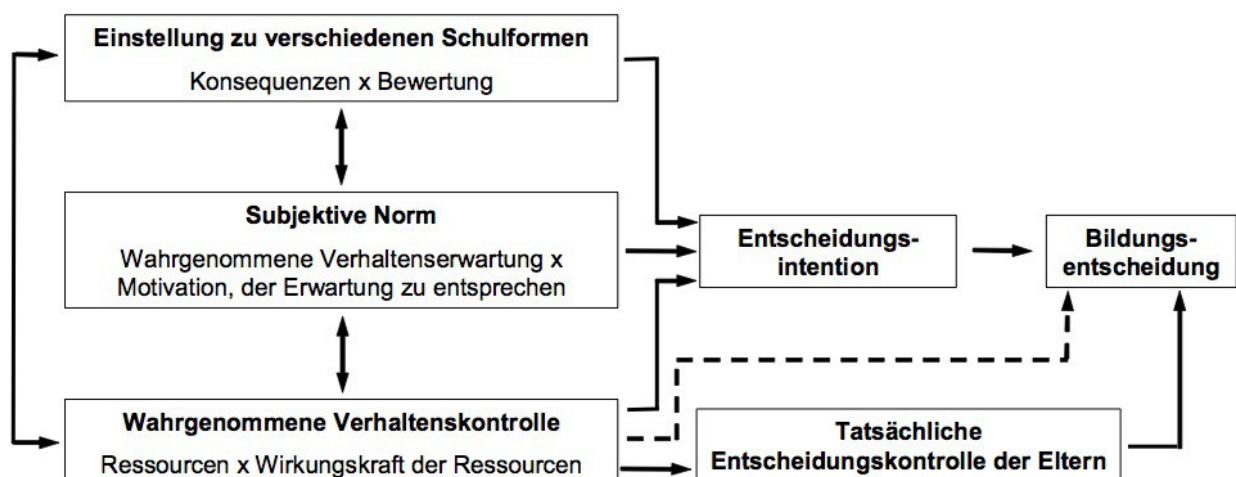


Abbildung 3.6: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991) (Maaz et al. 2006, S. 314).

Im Modell wird berücksichtigt, dass bei Bildungsentscheidungen sowohl die Kinder selbst als auch – gerade am Ende der Grund- oder Primarschule – ihre Eltern und je nach Kontext auch die Lehrpersonen als wichtige Entscheidungsträger beteiligt sind. Eine Bildungsentscheidung auf dieser Stufe ist nach Maaz et al. (2006) direkt davon abhängig, welche Entscheidungsintention aufgrund der vorgelagerten Faktoren und welche Entscheidungskontrolle der Eltern im Sinne von Ajzen (1991) vorliegen. Insgesamt stehen bei diesem Modell weniger das Entscheidungsverhalten selbst, sondern vielmehr die drei erklärenden Konzepte und damit auch mögliche Entscheidungsalternativen im Zentrum des Interesses (vgl. Maaz 2006, S. 313). Die Einstellung zu verschiedenen Schulformen beinhaltet – im Sinne einer Kostenabwägung – die Einschätzung der Konsequenzen des Besuchs einer bestimmten Schulform und die Bewertung dieser Konsequenzen. Die subjektive Norm beinhaltet die wahrgenommenen Erwartungen seitens signifikanter Anderer, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen und die Motivation, diesen Erwartungen zu entsprechen. Bei der wahrgenommenen Verhaltenskontrolle findet eine Einschätzung vorhandener Ressourcen statt. Es wird abgewägt, ob die mit der Bildungsentscheidung einhergehenden Ziele mit diesen Ressourcen wirksam zu bewältigen sind. Die Eltern verfügen bei Bildungsentscheidungen gemäss Modell über eine tatsächliche Entscheidungskontrolle, die jedoch stark von den institutionellen Rahmenbedingungen des Bildungssystems abhängig sind.²⁰ Sowohl im ursprünglichen Modell von Ajzen (1991) als auch in der von Maaz et al. (2006) vorgelegten Adaptation für die Entstehung von Bildungsentscheidungen sind Hintergrundvariablen wie die soziale Herkunft oder der sozioökonomische Status nur indirekt über die erwähnten Einschätzungs- und Bewertungskomponenten enthalten. «Entsprechend kann mit dem Modell erklärt werden, welche Komponenten ausschlaggebend für die Entscheidung sind, es ist allerdings nicht möglich, den Ursprung dieser Komponenten nachzuvollziehen» (Maaz et al. 2006, S. 314). Da für die vorliegende Fragestellung der Anspruch besteht, über eine Situationsbeschreibung hinaus die Entstehung von Bildungsentscheidungen zu analysieren, soll in der Folge auf das Wert-Erwartungs-Modell von Eccles (1983) näher eingegangen werden.

3.2.2 Das erweiterte Wert-Erwartungs-Modell nach Eccles (1983)

Eccles (1983) legt in Anlehnung an das klassische Risiko-Wahl-Modell von Atkinson (1957) ein Modell zur Vorhersage von leistungsbezogenem Verhalten vor. Im Vergleich zum Modell der Theorie geplanten Verhaltens von Ajzen (1991) (vgl. 3.2.1) handelt es sich beim Modell von Eccles (1983) um ein differenzierteres Modell, das sowohl Erwartungs- als auch Wertkomponenten und die auf sie wirkenden psychologischen und soziokulturellen Hintergrundvariablen einbezieht (vgl. Maaz et al. 2006, S. 311). Das Modell erlaubt damit den Einbezug zentraler Konstrukte soziologischer Rational-Choice-Ansätze sowie entscheidungsrelevanter psychologischer Variablen. Eccles Modell fokussiert die Ursprünge

²⁰ Die institutionellen Rahmenbedingungen für Schullaufbahnentscheide sind in der Schweiz kantonal geregelt. Für den Übergang ins Gymnasium bspw. hat die Übergangsempfehlung der Lehrperson in verschiedenen Kantonen unterschiedlich verpflichtenden Charakter. In einigen Kantonen ist die Empfehlung bzw. Beurteilung der Lehrperson ausschlaggebend (OW, UR), in anderen muss für den Übertritt ein bestimmter Notendurchschnitt erreicht oder eine Übertrittsprüfung (BL, GE, GR, JU, NE, SG, SH, TI, VD, VS, ZH) absolviert werden. In den meisten Kantonen werden jedoch für den Übertritt ans Gymnasium unterschiedliche Indikatoren als Entscheidungsgrundlage hinzugezogen (AG, AR, AI, BE, BS, FR, GL, LU, NW, SO, SZ, TG, ZG) (vgl. EDK 2009).

von Erwartungen und Werten in Bildungsentscheidungen und liefert deshalb einen interessanten theoretischen Zugang für die Bearbeitung der in der vorliegenden Arbeit interessierenden Fragestellung. Es handelt sich um ein weitverbreitetes Modell, das erfolgreich für die Erklärung von (Bildungs-)Entscheidungsverhalten eingesetzt wurde.²¹ Ohne abschliessend alle Aussagen des umfangreichen, in Abbildung 3.7 dargestellten Modells zu vertiefen, soll in der Folge auf die Kernkomponenten des Modells eingegangen und es soll deren Bedeutung für die Genese leistungsbezogenen Verhaltens beschrieben werden.

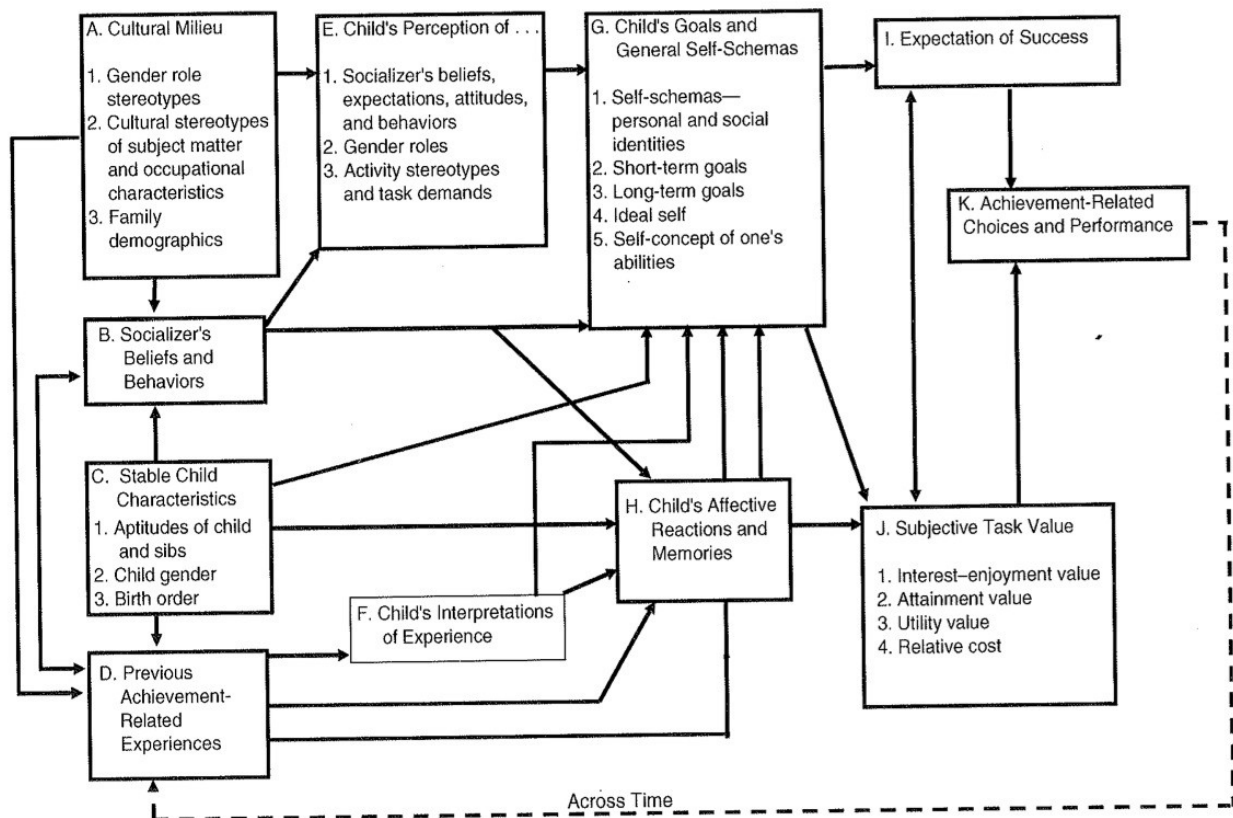


Abbildung 3.7: Erweitertes Erwartung-mal-Wert-Modell für leistungsbezogenes Verhalten (Eccles 2005, S. 106)

Das Modell geht für die Genese von leistungsbezogenen Entscheidungen und Verhalten von einer Abwägung des Nutzens und der mit einer Aufgabe verbundenen Kosten aus. Als zentrale Entscheidungsgrundlagen definiert Eccles (1983) den subjektiven Aufgabenwert (*subjective task value*) und die daraus resultierende Erfolgserwartung (*expectation of success*). Im Vergleich zu anderen Modellen wie jene von Atkinson (1957) oder Ajzen (1991) wird bei Eccles (1983) die Bedeutung der Wertkomponente als integraler Bestandteil leistungsbezogenen Verhaltens geführt. Die Wertkomponente macht Aussagen darüber, welchen Anreiz eine Aufgabe für eine Person besitzt. Sie wird in Form des subjektiven Aufgabenwerts in diesem Modell in vier Bereiche ausdifferenziert (vgl. Maaz et al. 2006, S. 311):

²¹ Im Rahmen pädagogisch-psychologischer Forschung wurden in erster Linie einzelne Teile des Modells untersucht, exemplarisch für die Vorhersage von Kurswahlentscheidungen (vgl. Nagy et al. 2008; Nagy et al. 2006), für das Verhalten bei der Bearbeitung von Hausaufgaben (vgl. Trautwein et al. 2006) oder für die Eruierung des Effekts des Geschlechts auf Karriereentscheidungen (vgl. Eccles, Barber & Jozefowicz 1998). In seiner Vollständigkeit wurde das Modell in Hinblick auf Elternentscheidungen beim Übergang auf die S1 untersucht (vgl. Jonkmann et al. 2010).

1. interest-enjoyment value – Intrinsische Motivation oder Freude, die einer Aufgabe bzw. deren Bewältigung zugemessen wird, z. B. Wertschätzung von Bildung;
2. attainment value – Subjektive Wichtigkeit, eine Aufgabe zu bewältigen, z. B. Statuserhalt;
3. utility value – Nutzen, der in Zusammenhang mit aktuellen oder zukünftigen Zielen in einer Aufgabe gesehen wird (Instrumentalität), z. B. Nutzen eines Abschlusses für berufliche Ziele;
4. relative cost – Kosten oder negative Folgen, die mit einer Aufgabe in Verbindung gebracht werden (Opportunitätskosten), z. B. monetäre Kosten.

Abhängig ist der subjektive Aufgabenwert gemäss Modell von gefühlsbezogenen Erinnerungen, welche auf Interpretationen der eigenen Erfahrungen aufgrund der Überzeugungen und des Verhaltens wichtiger Bezugspersonen, stabilen Personeneigenschaften (Fähigkeiten, Alter, Geschlecht, ethnische Gruppe) und früheren Erfahrungen im schulischen Kontext beruhen (vgl. Daniels 2008, S. 35).

Aufseiten der Erwartungskomponente wird die Frage fokussiert, ob eine bestimmte leistungsbezogene Aufgabe erfolgreich bewältigt werden kann (vgl. ebd.). Die Erfolgserwartung wird dabei primär durch das Selbstkonzept und die Wahrnehmung der Aufgabenschwierigkeit beeinflusst. Diese wiederum sind das Ergebnis der Wahrnehmung von Überzeugungen, Erwartungen und Einstellungen wichtiger Bezugspersonen (analog zur subjektiven Norm bei Ajzen 1991) sowie von kulturellen und geschlechtsspezifischen Normen und Werten. Ob eine Person ein bestimmtes leistungsbezogenes Verhalten zeigt oder nicht, hängt also sowohl von ihrem gegenstandsspezifischen Selbstkonzept und den daraus resultierenden Erwartungen ab, als auch davon, welchen Wert sie der Tätigkeit beimisst bzw. welche Kosten damit verbunden sind. Insgesamt verdeutlicht das Modell die Komplexität der Genese leistungsbezogenen Verhaltens und es unterstreicht die gegenseitige Abhängigkeit und Beeinflussung der zahlreichen psychologischen Komponenten je nach vorliegender Fragestellung (vgl. Maaz et al. 2006, S. 311 f.).

In der vorliegenden Arbeit soll mit dem Modell von Eccles (1983) eine theoretische Grundlage für die empirische Auseinandersetzung mit Bildungsentscheidungen von bildungserfolgreichen Erwachsenen mit Migrationshintergrund gelegt werden. Maaz et al. (2006) haben das Modell von Eccles (1983) für die Situation einer Bildungsentscheidung nach der Grundschule²² übertragen und betonen die für diesen Übergang charakteristische Bedeutung der Eltern. Einzelne Aspekte, die im Originalmodell von Eccles spezifisch den Einfluss des Kindes betreffen, werden in diesem Modell nicht mehr berücksichtigt. Zusätzlich wurden Faktoren ergänzt, die explizit die Eltern betreffen (vgl. Abbildung 3.8).

²² Die Grundschule entspricht im Schweizer System der vier- bis sechs Jahre dauernden Primarschule (vgl. EDK 2014).

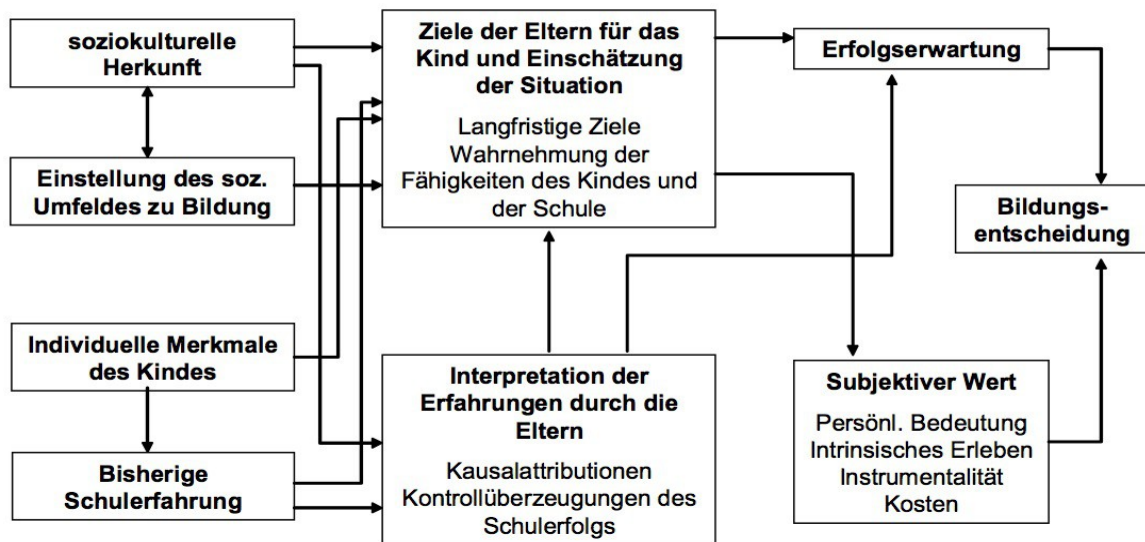


Abbildung 3.8: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen des erweiterten Wert-Erwartungs-Modells von Eccles (1983) (Maaz et al. 2006, S. 312)

Auch Maaz et al. (2006) gehen von der grundsätzlichen Unterscheidung zwischen Erwartungs- und Wertkomponente aus: «Die Schulwahl ergibt sich aus dem subjektiven Wert der verschiedenen Schulbesuche und den damit verbundenen Abschlüssen, verknüpft mit der jeweiligen Erfolgserwartung, ob das eigene Kind diesen Wert erreichen kann, wenn es diesen Schultyp besucht» (Maaz et al. 2006, S. 312). Allerdings werden dieser subjektive Wert und die Erfolgserwartung nicht von den Kindern selbst, sondern von den Zielen und den Interpretationen der Eltern in Hinblick auf die schulischen Erfahrungen ihrer Kinder beeinflusst. Diese Ziele und Interpretationen wiederum variieren je nach sozialem Milieu und je nach individuellen Merkmalen und bisherigen Schulerfahrungen des Kindes. Individuelle Faktoren wie das Fähigkeitsselbstkonzept oder die kindliche Wahrnehmung der Überzeugungen, Erwartungen und Einstellungen von wichtigen Bezugspersonen werden also aufgrund der Entscheidungsmacht der Eltern bei Übergangssituationen bis zur Mündigkeit der Kinder vernachlässigt. Wie weiter oben erwähnt, unterscheiden sich Bildungssysteme nach ihren institutionellen Vorgaben für Schullaufbahnentscheide, wie z. B. den Wechsel auf ein Gymnasium.²³ Unabhängig davon, ob ein Bildungssystem die Empfehlung der Lehrperson, Notendurchschnitte oder eine Übertrittsprüfung bzw. ein gemischtes Modell vorsieht, sind in letzter Konsequenz die Eltern für den Bildungsentscheid verantwortlich, weshalb sie sich in der einen oder anderen Form an der Entscheidungsfindung beteiligen werden. Das von Maaz et al. (2006) vorgelegte Modell eignet sich deshalb sehr gut als theoretische Basis und systematisierendes Konstrukt für die Bearbeitung jener Fragestellungen der vorliegenden Arbeit, die mit dem Verlauf der Bildungsübergänge und dem Zustandekommen von Bildungsentscheidungen in Zusammenhang stehen.

²³ Jonkmann et al. (2010) postulieren vor dem Hintergrund der Ausführungen von Maaz et al. (2006) ein operationalisiertes Modell für die Bildungsentscheidung beim Übergang auf die S1, konkret für den Übergang auf ein Gymnasium, und überprüfen das Modell auf seine empirische Gültigkeit. Sie kommen zum Schluss, dass «die empirischen Analysen darüber hinaus erste deutliche Hinweise darauf [geben], dass die Annahmen des erweiterten Modells auch empirisch haltbar sind.

3.3 Belastungen und Ressourcen

Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, welche Faktoren aus Sicht von Absolventinnen und Absolventen einer gymnasialen Maturität oder einer Berufsmaturität der ersten oder zweiten Migrationsgeneration für ihren Bildungserfolg relevant waren. Eine derart gelagerte Fragestellung, welche explizit den erwartungswidrigen Bildungserfolg ins Zentrum des Interesses stellt (vgl. Einleitung), legt den Einbezug eines ressourcenorientierten theoretischen Konzepts nahe. Dafür scheint der in der Resilienzforschung²⁴ weit verbreitete Ansatz der Betrachtung von Risiken und Schutzfaktoren bzw. die Analyse des (Schul-)Erfolgs unter Berücksichtigung von einwirkenden Belastungen und vorhandenen Ressourcen geeignet. Im Unterschied zu den unter 3.1 betrachteten Determinanten schulischer Leistung werden bei diesem Konzept problematische Ausgangs- oder Prozessmerkmale möglichen vorhandenen und kompensierend wirkenden Ressourcen gegenübergestellt. In der Folge soll es deshalb darum gehen, das der Resilienzforschung zugrunde liegende Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren von Person und Umwelt genauer zu betrachten und die für die vorliegende Arbeit relevanten Indikatoren zu eruieren. Weder Risiko- noch Schutzfaktoren werden in der Literatur einheitlich definiert, aber auch die Unterscheidung zwischen den betreffenden Dimensionen Person oder Umwelt werden unterschiedlich benannt. Wustmann (2009, S. 55) legt ein auf Scheithauer & Petermann (1999, S. 4) basierendes Klassifizierungsschema risikoerhöhender und -mildernder Bedingungen in der kindlichen Entwicklung vor, das für die weiteren Ausführungen als Grundlage verwendet wird (vgl. Abbildung 3.9).

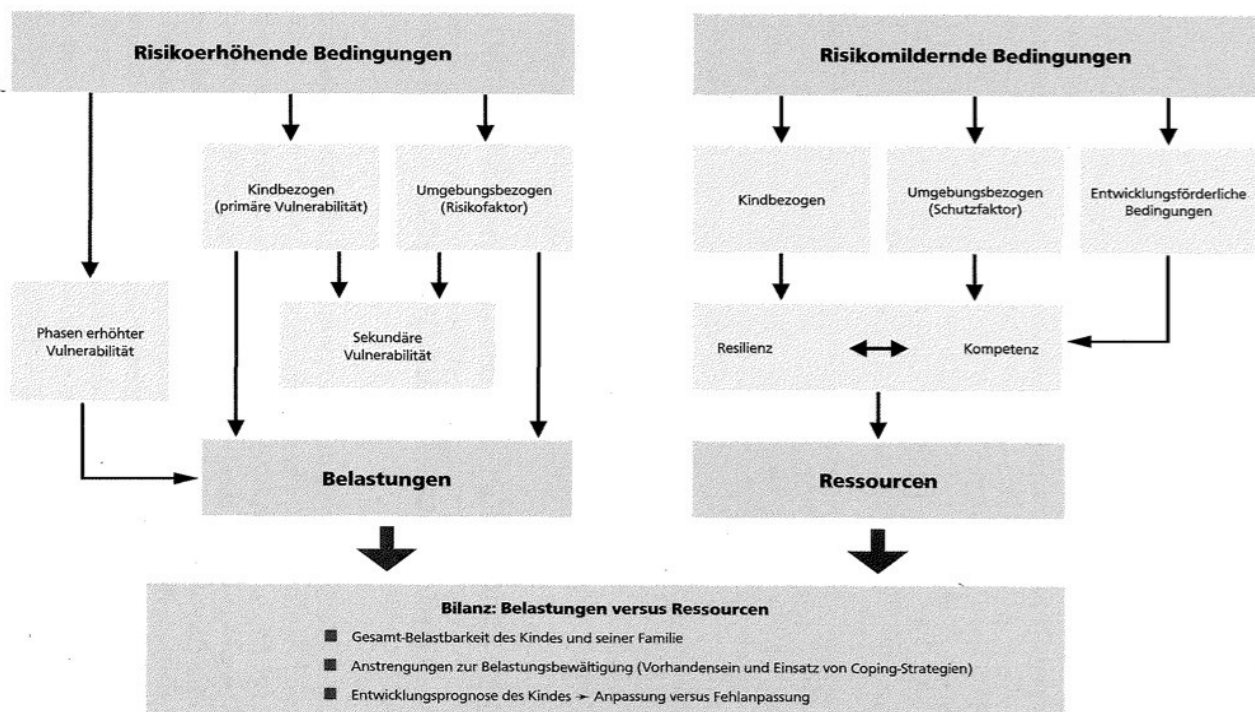


Abbildung 3.9: Risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen in der der kindlichen Entwicklung (Wustmann 2009, S. 55)

²⁴ Das Aufkommen des Resilienzbegriffs (vgl. Kap. 3.3.2.1) und die damit verbundene Verschiebung des Fokus auf positive subjektive Erwartungen und Konzepte stellt einen eigentlichen Paradigmenwechsel in der Psychologie dar, die sich bislang primär auf Pathologien und Störungen ausgerichtet hatte (vgl. Häfeli & Schellenberg 2009, S. 17).

Auf der Seite der risikoerhöhenden Bedingungen unterscheiden die Autoren zwischen kindbezogenen Faktoren, sie bezeichnen diese als «Vulnerabilität», sowie umgebungsbezogenen Faktoren, die sich als Belastungen auf die Entwicklung auswirken. Zusätzlich integrieren sie Phasen erhöhter Vulnerabilität (vgl. Abschnitt 3.3.1.1) in ihr Modell. Aufseiten der risikomildernden Bedingungen werden wiederum kindbezogene und umgebungsbezogene (sog. «Schutzfaktoren») Faktoren unterschieden, die für die Entwicklung des Kindes als Ressourcen zur Verfügung stehen. Das Konzept der Resilienz liegt dazwischen und beschreibt als Gegenbegriff zu den Phasen erhöhter Vulnerabilität die Widerstandsfähigkeit aufgrund von persönlichen und umweltbezogenen Ressourcen. In den folgenden zwei Abschnitten werden die hier genannten Risiko- und Schutzfaktoren²⁵ in Form von kind- und umgebungsbezogenen risikoerhöhenden und risikomildernden Faktoren näher betrachtet und es wird deren Relevanz für die vorliegende Fragestellung herausgearbeitet.

3.3.1 Belastungen

Unter einer Belastung bzw. einem risikoerhöhenden Faktor versteht Laucht (1999, S. 303) «ein Merkmal, das bei einer Gruppe von Individuen, auf die dieses Merkmal zutrifft, die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung im Vergleich zu einer unbelasteten Kontrollgruppe erhöht.» Es handelt sich also um ein probabilistisches Konzept, bei dessen Vorliegen zwar die Wahrscheinlichkeit einer Störung bzw. einer Entwicklungsbeeinträchtigung steigt, diese jedoch nicht notwendigerweise eintreten muss. «Die isolierte Betrachtung einzelner Risikoindikatoren reicht nicht aus, um tatsächliche Gefährdungen zu erkennen; das Risikopotential ergibt sich erst aus der Kumulation von Risikofaktoren und ihrer spezifischen Beziehung zueinander» (Sturzbecher & Dietrich 2007, S. 10). Oft müssen sowohl kindbezogene Vulnerabilitäten als auch umweltbezogene Risikofaktoren vorliegen, damit negative Entwicklungsergebnisse eintreten (vgl. Scheithauer, Petermann & Niebank 2000).²⁶ Wie schon erwähnt, wird bei den risikoerhöhenden bzw. belastenden Faktoren zwischen der kindbezogenen Vulnerabilität und den umweltbezogenen Risikofaktoren unterschieden.

3.3.1.1 Kindbezogen: Vulnerabilität

Als Vulnerabilität werden psychologische und biologische Merkmale des Kindes gezählt, welche das Risiko einer Entwicklungsbeeinträchtigung erhöhen können. Scheithauer et al. (2000) unterscheiden zwischen primären Vulnerabilitätsfaktoren (Schwächen und Defizite aufgrund von ungünstigen genetischen Dispositionen, Frühgeburt, Geburtskomplikationen) und sekundären Vulnerabilitätsfaktoren (durch negative Umwelteinflüsse erworben, z. B. ein negatives Bindungsverhalten). Wustmann (2009) führt exemplarisch folgende Auswahl von möglichen Vulnerabilitätsfaktoren auf (vgl. Tabelle 3.5):

²⁵ Das Belastungskonzept ist für die vorliegende Arbeit nur bedingt von Interesse, wird aber, um einen umfassenderen Blick auf die Thematik zu erhalten, ebenfalls eingeführt.

²⁶ In Bezug auf die Wirkungsweise risikoerhöhender Faktoren muss festgehalten werden, dass sie häufig kumulativ in Erscheinung treten und selten alleine auftreten. So haben bspw. Kinder, die in chronischer Armut aufwachsen, mit grösserer Wahrscheinlichkeit Eltern mit psychischen Störungen, die alleinerziehend oder alkoholabhängig sind. Ausserdem sind die Geschlechtsspezifität sowie die altersspezifische Abfolge im Auftreten und mögliche gegenseitige Abhängigkeiten von Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren von zentraler Bedeutung (vgl. Scheithauer & Petermann 1999).

Tabelle 3.5: Exemplarische Auswahl von Vulnerabilitäten (Wustmann 2009, S. 38)

| Vulnerabilitätsfaktoren |
|---|
| Prä-, peri- und postnatale Faktoren (z. B. Frühgeburt, Geburtskomplikationen, niedriges Geburtsgewicht) |
| Neuropsychologische Defizite (z. B. cerebrale Schädigungen) |
| Psychophysiologische Faktoren (z. B. sehr niedriges Aktivationsniveau) |
| Genetische Faktoren (z. B. Chromosomenanomalien) |
| Chronische Erkrankungen (z. B. Asthma, Neurodermitis, schwere Herzfehler) |
| Schwierige Temperamentsmerkmale, hohe Ablenkbarkeit |
| Unsichere oder ambivalente Bindungsorganisation |
| Eingeschränkte kognitive Fähigkeiten (z. B. Defizite in der Wahrnehmung und in der sozialkognitiven Informationsverarbeitung) |
| Geringe Fähigkeiten zur Selbstregulation (Anspannung / Entspannung) |
| Emotionale Instabilität |
| Schuldgefühle |

Scheithauer & Petermann (1999) weisen darüber hinaus auf die Bedeutung von Phasen erhöhter Vulnerabilität hin. Zu solchen kritischen Perioden gehören Entwicklungsübergänge (Transitionen), wie z. B. die Einschulung, der Eintritt in das Berufsleben oder die Pubertät. Insbesondere die Adoleszenz kann durch die Vielfalt an Übergängen als eine Phase erhöhter Vulnerabilität bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 6).

3.3.1.2 Umweltbezogen: Risikofaktoren

Risikofaktoren bzw. Stressoren betreffen psychosoziale Merkmale der Umwelt eines Kindes, sind also in der Familie oder im weiteren sozialen Umfeld des Kindes lokalisiert (vgl. Wustmann 2009, S. 37). Es wird zwischen variablen Risikofaktoren, die sich verändern (z. B. Qualität der Eltern-Kind-Bindung, kritische Lebensereignisse), und kontinuierlichen Risikofaktoren, die nicht veränderbar sind und damit den ganzen Entwicklungsverlauf eines Kindes beeinflussen (z. B. Geschlecht des Kindes oder sozioökonomischer Status der Familie), unterschieden (vgl. Scheithauer & Petermann 1999, S. 4). Weiter muss zwischen proximalen Risikofaktoren, welche direkte Auswirkungen auf das Kind haben (z. B. Streitigkeiten zwischen den Eltern oder ungünstige Erziehungspraktiken), und distalen Risikofaktoren, die indirekt über Mediatoren wirken (z. B. chronische Armut, Trennung/Scheidung der Eltern oder elterliche Psychopathologie), unterschieden werden (vgl. Wustmann 2009, S. 37). Tabelle 3.6 zeigt eine Auswahl möglicher Risikofaktoren.

Tabelle 3.6: Exemplarische Auswahl von Risikofaktoren kindlicher Entwicklung (Wustmann 2009, S. 38 f.)

| Risikofaktoren |
|--|
| Niedriger sozioökonomischer Status |
| Anregungsarmes Wohnumfeld |
| Intensive und anhaltende intrafamiliäre Konflikte |
| Dysfunktionales elterliches Rollenverhalten |
| Trennung bzw. Scheidung der Eltern |
| Wiederheirat / neue Partnerschaft eines Elternteils (ggf. häufig wechselnd) |
| Alkohol- / Drogenmissbrauch der Eltern |
| Psychische Störungen oder Erkrankungen eines bzw. beider Elternteile |
| Niedriges Bildungsniveau der Eltern |
| Erziehungsdefizite / ungünstige Erziehungspraktiken der Eltern (z. B. inkonsequentes, zurückweisendes oder inkonsistentes Erziehungsverhalten, körperliche Bestrafungen, mangelnde Feinfühligkeit und Responsivität) |
| Elternschaft in sehr jungem Alter (vor dem 18. Lebensjahr) |
| Häufige Umzüge, Schulwechsel |
| Migrationshintergrund |
| Soziale Isolation der Familie |
| Verlust eines Geschwisters oder engen Freundes |
| Geschwister mit einer Behinderung bzw. einer Lern- oder Verhaltensstörung |
| Mehr als vier Geschwister |
| Mobbing / Ablehnung durch Gleichaltrige |
| Hoher Gesamtrisikoscore |

Die Kombination von niedrigem sozioökonomischem Status, niedrigem Bildungsniveau der Eltern sowie Migrationshintergrund kann sich also in Verbindung mit anderen Risikofaktoren negativ auf die Entwicklung eines Kindes bzw. auf einzelne Entwicklungsaufgaben, wie z. B. den Schulerfolg (vgl. Abschnitt 3.1.1) auswirken (vgl. Koglin, Janke & Petermann 2009). Welchen Einfluss Vulnerabilitäts- und Risikofaktoren für den Schulerfolg der in der vorliegenden Arbeit befragten Personen haben und hatten, wird im Rahmen der hier bearbeiteten Fragestellungen nicht weiter untersucht. Viel zentraler ist indes das Konzept der Ressourcen, welches in der Folge eingeführt werden soll.

3.3.2 Ressourcen

Petermann & Schmidt (2006, S. 119) definieren Ressourcen als «aktuell verfügbare – also nicht anderweitig gebundene, nicht mehr oder noch nicht verfügbare – Potenziale, die die Entwicklung unterstützen». Sie grenzen die häufig synonym verwendeten Begriffe *Ressourcen* und *Schutzfaktoren* voneinander ab, indem sie «Schutzfaktoren nur [als, R.S.] Teilmengen vorhandener Ressourcen [bezeichnen, R.S.], die zum Einsatz kommen, wenn aktuelle Entwicklungsprobleme bewältigt werden müssen» (ebd., S. 122). Schutzfaktoren entwickeln ihre Wirkung also erst bei Vorhandensein von Risiken und schwierigen Lebensbedingungen²⁷ und können demnach auch nicht lediglich als positive Polung von Risikofaktoren bezeichnet werden, bestehen also nicht im Fehlen von Risiken im Sinne der «Kehrseite der Medaille» (vgl. Rutter 1990, S. 185; Laucht, Esser & Schmidt 1997, S. 263). Ein Merkmal ist laut Rutter erst dann als Schutzfaktor zu betrachten, wenn es eine Pufferwirkung auf die gleichzeitig vorhandenen risikoerhöhenden Faktoren hat (Interaktions- bzw. Moderationseffekt).

«The essence of the concept is that the vulnerability or protective effect is evident only in combination with the risk variable. Either the vulnerability/protective factor has no effect in lowrisk populations or its effect is magnified in the presence of the risk variable. It is crucial that this interactive component be put to rigorous empirical test. Without its presence there is no point in differentiating risk mechanisms from vulnerability processes» (Rutter 1990, S. 185).

Wenn sich ein Faktor auch ohne risikoerhöhende Bedingungen positiv auswirkt, kann «von einer generellen entwicklungsförderlichen Bedingung gesprochen werden» (Wustmann 2009, S. 45). Sturzbecher & Dietrich (2007, S. 14) postulieren im Sinne von Petermann & Schmidt (1999) zwei Quellen von Schutzfaktoren²⁸, die trotz des Vorhandenseins risikoerhöhender Bedingungen eine positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ermöglichen:

1. Die Kinder und Jugendlichen verfügen über die nötigen individuellen Bewältigungskompetenzen, um eine gesunde Entwicklung zu ermöglichen.
2. Die Kinder und Jugendlichen verfügen über umweltbedingte Schutzfaktoren, welche gegenüber den negativen Wirkungen der Risikofaktoren eine Pufferwirkung haben.

Diese zwei Schutzfaktorkonzepte werden in der Literatur als ausschlaggebend für die Bewirkung von Resilienz betrachtet, die wiederum eine gelingende Entwicklung trotz Vorhandensein von Risikofaktoren ermöglicht. Aufgrund ihrer theoretischen Relevanz für die vorliegende Arbeit soll im Folgenden zuerst auf das Resilienzkonzept und danach auf die erwähnten Schutzfaktorkonzepte näher eingegangen werden.

²⁷ Michel & Sattler (2007, S. 96) gehen davon aus, dass mindestens vier Risikofaktoren vorliegen müssen, damit von einer schweren Beeinträchtigung ausgegangen werden kann und «normale» Kompensationsmechanismen von «Resilienzen» abgegrenzt werden können.

²⁸ Masten & Powell (2003, S. 13) differenzieren drei Quellen. Sie unterscheiden zwischen personenbezogenen Merkmalen (kognitive Fähigkeiten, wahrgenommene Kompetenz, Wertorientierung und Vertrauen, Temperament und Persönlichkeit, Fertigkeiten zur Selbstregulation, positive Zukunftsorientierung), sozialen Beziehungen (Beziehung zu den Eltern, stabile Beziehungen zu anderen Erwachsenen, Beziehungen zu sozial angepassten Gleichaltrigen) und umgebungsbezogenen Merkmalen (gute Schulen, Integration in Jugendgruppen oder religiöse Vereinigungen, Qualität der Nachbarschaft, Qualität der Wohlfahrtspflege und des Gesundheitssystems).

3.3.2.1 Resilienz

Unter Resilienz²⁹ wird die Fähigkeit verstanden, sich trotz schwieriger äusserer Umstände positiv zu entwickeln bzw. erfolgreich mit belastenden Lebensumständen umzugehen (vgl. Petermann & Schmidt 2006, S. 118; Bader & Fibbi 2012, S. 30; Wustmann 2009, S. 18). Das Konzept der Resilienz ist also gekennzeichnet durch das Vorhandensein eines hohen Risiko- oder Belastungsniveaus sowie eines hohen Funktions- und Anpassungsniveaus, das die positive Entwicklung unterstützt (vgl. Abbildung 3.10).

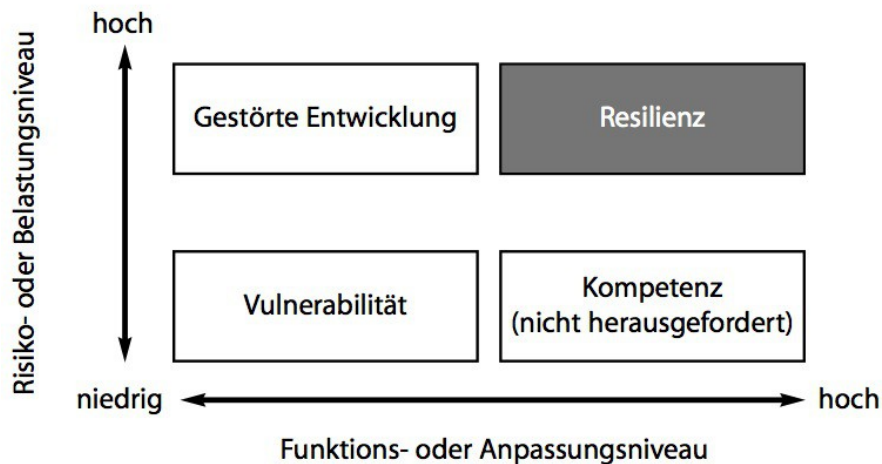


Abbildung 3.10: Konfiguration von Risikoniveau und Entwicklungsniveau (Sturzbecher & Dietrich 2007, S. 8)

Im Sinne einer salutogenetischen³⁰ Betrachtungsweise werden in der Resilienzforschung schützende Einflüsse und Eigenschaften identifiziert, welche trotz vorhandener Risiko- und Belastungsfaktoren zu einer positiven und gesunden Entwicklung führen. Entsprechend der Gesundheitsdefinition der Weltgesundheitsorganisation (WHO)³¹ bezieht sich das Konzept der Resilienz nicht lediglich auf die Abwesenheit psychischer Störungen, sondern darauf, dass altersangemessene Fähigkeiten und Kompetenzen erworben bzw. erhalten werden können (vgl. Wustmann 2009, S. 20). Unter diesen Fähigkeiten und Kompetenzen werden nach Havighurst (1982) altersspezifische Entwicklungsaufgaben verstanden, welche als Basis für spätere entwicklungsspezifische Aufgaben dienen und damit zur stabilen Weiterentwicklung beitragen. Oerter (2008, S. 281) postuliert neben der Identitätsentwicklung, der Gemeinschaft mit Gleichaltrigen, dem Aufbau von Freundschaften und dem internalisierten moralischen Bewusstsein die Entwicklung schulischer Leistungsfähigkeit als zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters. In Bezug auf die in der vorliegenden Arbeit interessierende Fragestellung ist ein mögliches Beispiel für Resilienz demnach die Performanz schulischer Leistung trotz erhöhter Entwicklungsrisiken und unter Zuhilfenahme von Ressourcen. Wustmann (2009, S. 28 ff.) unterscheidet drei Eigenschaften von Resilienz, die für die weitere Betrachtung dieses Konzepts von zentraler Bedeutung sind:

²⁹ Der Begriff leitet sich vom englischen Wort *resilience* ab, was so viel wie Spannkraft, Widerstandsfähigkeit oder Elastizität bedeutet (vgl. Wustmann 2009, S. 18).

³⁰ Der Begriff der Salutogenese wurde in den 1970er Jahren vom amerikanischen Medizinsoziologen Aaron Antonovsky geprägt, der sich mit der Frage auseinandersetzte, auf welche Art und Weise Menschen trotz Belastungen bei guter Gesundheit bleiben bzw. wie sie wieder gesund werden. Der bis dahin geltende, auf die Pathogenese fokussierte Untersuchungsansatz wurde damit überwunden, gesundheitsfördernde und -erhaltende Ressourcen wurden zunehmend fokussiert (vgl. Herzog 2007, S. 35).

³¹ Die WHO definiert Gesundheit in ihrer Gründungs-Charta als einen «state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity» (WHO 1948, S. 1).

1. Resilienz ist ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess: Es handelt sich bei der Resilienz nicht um ein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal, sondern um «einen dynamisch transaktionalen Prozess zwischen Kind und Umwelt» (Wustmann 2009, S. 28). Sie entsteht durch die aktive und bidirektionale Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt.
2. Resilienz ist eine variable Grösse: Resilientes Verhalten kann abhängig von Situationen und Ereignissen im Verlauf der Entwicklung einer Person stark variieren. «Kinder können insofern zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Lebens resilient sein, zu einem späteren Zeitpunkt, unter anderen Risikoeinflüssen, wesentlich verletzlich erscheinen» (ebd., S. 30).
3. Resilienz ist situationsspezifisch und multidimensional: Wird für einen bestimmten Lebensbereich resilientes Verhalten gezeigt, bedeutet dies nicht, dass es sich auch auf andere Kontexte übertragen lässt. In diesem Zusammenhang ist oft von bereichsspezifischen Resilienzen, wie der «akademischen Resilienz³²», der «sozialen Resilienz» oder der «emotionalen Resilienz» die Rede (vgl. Luthar, Cicchetti & Becker 2000, S. 548 f.).

Resilienzen sind also gewissermassen ein spezifischer und dynamischer Teilbereich der vorhandenen Ressourcen, der in der Auseinandersetzung mit den bestehenden Voraussetzungen und durch die erfolgreiche Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben entstanden ist (vgl. Wustmann 2009, S. 46; Petermann & Schmidt 2006, S. 119). Faktoren wie ein positives Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder ein aktives Bewältigungsverhalten spielen bei der Bewältigung von problematischen Lebensumständen eine zentrale Rolle.

3.3.2.2 Interne Schutzfaktoren

Interne Schutzfaktoren werden von Michel & Sattler (2007) in kindbezogene Faktoren und personale Ressourcen unterschieden. Während kindbezogene Faktoren sich primär auf angeborene und unveränderliche Merkmale (z. B. Geschlecht, Geburtenfolge, genetische Dispositionen) beziehen, werden unter personalen Ressourcen erworbene Kompetenzen und Einstellungen im Sinne von Resilienzfaktoren verstanden (z. B. kognitive Fähigkeiten, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Kohärenzsinn, Kontrollüberzeugung, optimistische Lebenseinstellung, Temperamenteigenschaften³³). Wustmann (2005) postuliert folgende Zusammenstellung interner Schutzfaktoren.

³² Wang, Haertel & Walberg (1994, S. 46) definieren «akademische Resilienz» als «the heightened likelihood of success in school and in other life accomplishments, despite environmental adversities, brought about by early traits, conditions, and experiences».

³³ Mit Temperament wird der Verhaltensstil gekennzeichnet, «die Art und Weise, in der ein Kind Handlungen ausführt» (Wustmann 2009, S. 96). Als Operationalisierung dienen Konzepte wie das Aktivitätsniveau, Stimmungsveränderungen, Neugierde, emotionale Reaktionen, Annäherung oder Rückzug (vgl. ebd.).

Tabelle 3.7: Interne Schutzfaktoren (Sturzbecher & Dietrich 2007, S. 21)

| Interne Schutzfaktoren im Kindes- und Jugendalter | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Erstgeborenes Kind • Weibliches Geschlecht • Genetische Dispositionen • Temperamenteigenschaften, die soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit hervorrufen (flexibel, aktiv, offen) • Intellektuelle Fähigkeiten / Problemlösekompetenzen • Selbstwirksamkeitsüberzeugungen • Realitätsnahes und stabiles Selbstkonzept • Fähigkeit zur Selbstregulation (z.B. Entspannungsfähigkeiten) • Internale Kontrollüberzeugung • Realistischer Attribuierungsstil | <ul style="list-style-type: none"> • Kohärenzsinn • Kooperations- und Kontaktfähigkeit (verbunden mit kommunikativen Kompetenzen und der Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme) • Soziale Perspektivenübernahme / Empathie • Aktives, flexibles Bewältigungsverhalten • Sicheres Bindungsverhalten / Explorationslust • Lernbegeisterung / Schulisches Engagement • Optimistische Lebenseinstellung / Humor • Glaube / Spiritualität • Talente, Interessen und Hobbys • Physische Gesundheitsressourcen |

Die empirische Untersuchung der hier genannten internen Schutzfaktoren zeigt, dass sie, abhängig vom Alter des Kindes, unterschiedliche Funktionen für die Bewältigung schwieriger Lebensumstände übernehmen (vgl. Wustmann 2009, S. 96). Resiliente Kinder in der Kauai-Längsschnittstudie³⁴ zeigten bereits in der frühen Kindheit (Säuglings- und Kleinkindalter) leichter handhabbare Temperamenteigenschaften. Sie lösten dadurch positive Reaktionen bei ihren Bezugspersonen aus und waren in der Konsequenz weniger familiären Stresssituationen ausgesetzt (vgl. Werner & Smith 1982, 1992, 2001). Ebenfalls zeigte sich bei den resilienten Kindern in der Kauai-Studie ein sicheres Bindungsverhalten³⁵ und damit verbunden sowohl eine höhere Explorationslust als auch vermehrte Erkundungsbestrebungen. Allerdings fehlt es bislang an Studien, die für einen direkten Zusammenhang zwischen Bindung und Resilienz sprechen würden (vgl. Wustmann 2009, S. 98). Für die mittlere Kindheit (Schulalter) stellten sich in der Kauai-Studie einerseits Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten, andererseits ein positives Selbstkonzept als förderlich für resilientes Verhalten heraus. Die resilienten Kinder machten erfolgreich von den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen Gebrauch und nutzten ihre Fähigkeiten hartnäckig aus, was sich auch in guten Schulleistungen und in der Folge in einem positiven Selbstkonzept manifestierte (vgl. ebd., S. 101).³⁶ Ebenfalls als relevant für die Entwicklung von resilientem Verhalten im Schulalter haben sich laut Wustmann (2009, S. 101) und Sturzbecher &

³⁴ Bei der «Kauai-Längsschnittstudie», die von Emmy Werner & Ruth Smith durchgeführt wurde, handelt es sich um die umfangreichste, bekannteste und aufwendigste Untersuchung zum Resilienzkonzept. An der Studie nahmen 698 resiliente (d. h. mindestens vier risikoe erhöhenden Bedingungen ausgesetzt) und nicht resiliente Kinder mit Geburtsjahrgang 1955 teil, die über 40 Jahre wissenschaftlich begleitet wurden. Die Datenerhebungen fanden im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren statt und beinhalteten Verhaltensbeobachtungen und Interviews mit Experten sowie Interviews mit den Studienteilnehmenden.

³⁵ Ein sicheres Bindungsverhalten zeichnet sich durch eine stabile, emotional sichere Beziehung zu einem Elternteil bzw. zu einer primären Bezugsperson aus (vgl. Wustmann 2009, S. 98).

³⁶ Opp (1999, S. 235) bringt die Bedeutung des Schulerfolgs für resiliente Kinder wie folgt zum Ausdruck: «Schulische Leistungserfolge verschaffen soziale Anerkennung, insbesondere aber auch das Gefühl, die im Leben gestellten Aufgaben meistern zu können, Kontrolle darüber auszuüben und dem Leben nicht nur hilflos ausgeliefert zu sein.

Dietrich (2007, S. 19) Selbstwirksamkeitsüberzeugungen³⁷ herausgestellt. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen wirken, durch die erhöhte Motivation zur Ausführung von Bewältigungsversuchen, als Ressourcen beim Umgang mit stressverursachenden Einflussfaktoren. Wer davon ausgeht, mit dem eigenen Handeln etwas bewirken zu können, traut sich mehr zu und betrachtet schwierige Situationen als Herausforderung, die es zu meistern gilt. In der Kauai-Studie wiesen die resilienten Kinder ein grösseres Selbstvertrauen in Form einer grösseren Zuversicht, mehr Eigenaktivität und einer positiveren Selbsteinschätzung auf (vgl. Wustmann 2009; Sturzbecher & Dietrich 2007). Weiter werden in der Literatur internale Kontrollüberzeugungen³⁸ als förderlich für resilientes Verhalten genannt. Das Vertrauen, die eigene Umwelt und neue Lebenssituationen selbstständig gestalten zu können, führte bei resilienten Kindern beispielsweise zur Annahme, ihre schulischen Schwierigkeiten durch den eigenen Fleiss kompensieren zu können. Die Kontrollüberzeugungen beziehen sich allerdings nicht auf unkontrollierbare Situationen, wie beispielsweise den elterlichen Streit. Resiliente Kinder attribuieren negative Ereignisse tendenziell external und schützen sich dadurch von negativen Konsequenzen der internalen Kausalattribution negativer Ereignisse, wie dem Auftreten unangenehmer Emotionen (z. B. Resignation, Selbstzweifel, Schuldgefühle, Gefühle der Wertlosigkeit) (vgl. Werner & Smith, 1982, 1992, 2001). Ausserschulische Aktivitäten wie Hobbys oder spezielle Interessen ermöglichen die Distanzierung von stressverursachenden Faktoren durch emotionale und soziale Unterstützung. Für die Förderung resilienten Verhaltens im Jugendalter (Adoleszenz) wurde in der Kauai-Studie wiederum die Relevanz des Selbstkonzepts und einer zuversichtlichen Lebenseinstellung hervorgehoben. Als zentrales Konzept hat sich das Kohärenzgefühl³⁹ herausgestellt. Laut Antonovsky (1993) besteht das Kohärenzgefühl aus drei Komponenten:

1. Comprehensibility (Gefühl von Verstehbarkeit): Reize werden als strukturiert und vorhersehbar wahrgenommen, z. B. «Ich habe die Kontrolle über die Situation.»
2. Manageability (Gefühl von Handhabbarkeit): Vertrauen in die eigenen Ressourcen, welche die Bewältigung von Anforderungen ermöglichen, z. B. «Ich verfüge über innere und äussere Ressourcen.»
3. Meaningfulness (Gefühl von Bedeutsamkeit): Überzeugung der Sinnhaftigkeit des Lebens und Betrachtung von gestellten Anforderungen als Herausforderungen, z. B. «Ich finde Bedeutung und Wert in meinem eigenen Tun.»

Resiliente Jugendliche verfügten in Kauai-Studie zudem über eine ausgeprägte Planungskompetenz, die vom Vorhandensein konkreter Berufs- und Lebenszielen geprägt ist, deren Verwirklichung von den Jugendlichen angestrebt wird. Die Zielvorstellungen vermitteln ein Gefühl der Sicherheit und Orientierung und erhöhen so die Kontrollüberzeugungen und Entscheidungsfähigkeiten (vgl. Wustmann 2009, S. 106).

³⁷ Nach Schwarzer (1996) ist damit eine relativ stabile Überzeugung gemeint, schwierige Aufgaben unter Einbezug der eigenen Fähigkeiten lösen zu können, das eigene Handeln also als wirksam zu erleben (vgl. Schwarzer 1996).

³⁸ «Eine internale Kontrollüberzeugung beinhaltet die Annahme, dass die Ergebnisse der eigenen Handlungen nicht von externen Mächten beeinflusst werden, sondern auf eigener Anstrengung und Kompetenz beruhen» (Sturzbecher & Dietrich 2007, S. 19).

³⁹ Mit dem Kohärenzgefühl ist die Grundorientierung gemeint, dass den zu bewältigenden Aufgaben ein bestimmter Sinn zugesprochen und an deren Beeinflussbarkeit nicht gezweifelt wird (vgl. Antonovsky 1993).

3.3.2.3 Externe Schutzfaktoren

Neben internen, personenbezogenen Schutzfaktoren spielen für die Entwicklung resilienten Verhaltens auch externe Schutzfaktoren eine tragende Rolle. Diese lassen sich mit Wustmann (2009) in Schutzfaktoren innerhalb der Familie und in Schutzfaktoren im sozialen Umfeld unterscheiden (vgl. Tabelle 3.8):

Tabelle 3.8: Externe (soziale) Schutzfaktoren (Sturzbecher & Dietrich 2007, S. 21)

| Externe (soziale) Schutzfaktoren im Kindes- und Jugendalter | |
|--|--|
| In der Familie: <ul style="list-style-type: none"> • Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Sicherheit, Vertrauen und Autonomie fördert • Autoritativer/demokratischer elterlicher Erziehungsstil (emotional positives, unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten, Feinfühligkeit und Responsivität) • Zusammenhalt (Kohäsion), Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie • Fähigkeit der Eltern zur Selbstreflexion und zur Konfliktlösung • Copingfähigkeiten der Eltern in Belastungssituationen • Enge Geschwisterbindungen • Altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt • Anregendes Bildungsniveau der Eltern • Unterstützendes familiales Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn) • Hoher sozioökonomischer Status | In der KITA/Schule (vgl. dazu auch Griebel & Niesel hier in diesem Band): <ul style="list-style-type: none"> • Transparente und konsistente Regeln und Strukturen • Wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind) • Hoher, aber angemessener Leistungsstandard • Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes • Positive Peerkontakte/komplexe Freundschaftsbeziehungen • Gelungene Kooperation zwischen Eltern und Betreuungs- bzw. Bildungsinstitutionen |

In Bezug auf die familiären Schutzfaktoren bei hoher Risikobelastung postulierten Werner & Smith (1982, 1992, 2001) als Resultat der Kauai-Studie die Bedeutung einer engen, positiv-emotionalen und stabilen Beziehung zu mindestens einer betreuenden Bezugsperson. Für die Entwicklung von sicheren Bindungsmustern und den Aufbau von Vertrauen als sozial-emotionale Entwicklungsfaktoren haben sich die Adäquanz und die Feinfühligkeit des Verhaltens dieser Bezugsperson und das responsive Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes herausgestellt.⁴⁰ Über die Entstehung von positiven Beziehungsschemata hinaus wirkt sich die Eltern-Kind-Bindung auf die Entwicklung weiterer internaler Schutzfaktoren wie auf das Selbstwertgefühl, auf ein positives Selbstbild und auf die soziale

⁴⁰ Schneewind & Berkic (2010, S. 206) unterscheiden in diesem Zusammenhang sechs Faktoren, die für bindungsförderndes Elternverhalten und damit auch für die Entwicklung resilienten Verhaltens von besonderer Bedeutung sind: 1. Sensitivität, also promptes und angemessenes Reagieren auf kindliche Signale; 2. eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber dem Kind, die in positiven Gefühlen und Zuneigung zum Ausdruck kommt; 3. Synchronisation im Sinne einer sanften Abstimmung reziproker Interaktionen mit dem Kind; 4. Wechselseitigkeit, womit die Gestaltung von Interaktionen gemeint ist, in denen sich Elternperson und Kind auf denselben Gegenstand beziehen; 5. Unterstützung, die sich vor allem in der aufmerksamen Zuwendung und emotionalen Hilfestellung bei kindlichen Aktivitäten äussert; und 6. Stimulation, d. h. eine häufige Interaktionsaufnahme mit dem Kind.

Kompetenz aus (vgl. Wustmann 2009, S. 107 f.). Eng mit der Thematik eines bindungsfördernden Elternverhaltens ist die Frage nach dem Erziehungsklima und dem Erziehungsstil verbunden (vgl. Bender & Lösel 1998). Als besonders protektiv hat sich in der Literatur ein autoritatives Erziehungsverhalten⁴¹ herausgestellt, «das durch Wertschätzung, Respekt und Akzeptanz dem Kind gegenüber, durch Sicherheit im Erziehungsverhalten und durch Monitoring charakterisiert werden kann» (Wustmann 2009, S. 108). Ein dergestalt praktizierter Erziehungsstil kann sich positiv auf personale protektive Faktoren wie das Selbstvertrauen oder das Selbstwertgefühl auswirken. Auch wird in der Literatur auf die Bedeutung von Geschwistern als protektive Faktoren in risikoe erhöhten Situationen hingewiesen, die als Gesprächspartner, Verbündete oder Vertraute auftreten (vgl. Wallerstein & Kelly 1980). Der familiäre Zusammenhalt und stabilisierende Faktoren wie Tagesstrukturen, Rituale und gemeinsame Unternehmungen stiften Sicherheit, fördern das Zusammengehörigkeitsgefühl und können sich in kritischen Situationen protektiv auswirken.

Auch protektive Faktoren ausserhalb der Familie haben sich relevant für die Entwicklung resilienten Verhaltens herausgestellt. In der Kauai-Studie haben sich resiliente Kinder oft für die Bedeutung von signifikanten Dritten, wie besonders unterstützende oder herausfordernde Lehrpersonen, die auch als Vertrauenspersonen wahrgenommen wurden, ausgesprochen (vgl. Werner & Smith 1982, 1992, 2001). Solche positiven Modelle oder Vorbilder bieten alternative Bewältigungsmöglichkeiten und Verhaltensmodelle an, an denen sich Kinder in risikobehafteten Situationen orientieren können (vgl. Bender & Lösel 1998). Darüber hinaus spielen Kontakte mit Peers und positive Freundschaftsbeziehungen eine wichtige Rolle in der Entwicklung resilienten Verhaltens. Sie ermöglichen eine Ablenkung von problembehafteten Situationen, indem man sich in die andere Person hineinversetzt und Gefühle ungezwungen zum Ausdruck gebracht werden können (vgl. Wustmann 2009, S. 112). Als strukturgebender Zufluchtsort, wo Zuwendung und Ordnung erlebt und Freundschaftserfahrungen gemacht werden, kann sich die Schule zugunsten der Entwicklung von Resilienz auswirken (vgl. Göppel 1999, S. 178 ff.). Unter gegebenen Bedingungen (vgl. dazu Wustmann 2009, S. 113) stellt die Schule wichtige Grundbedingungen zur Verfügung, um einen Beitrag zur erfolgreichen Bewältigung von Problemsituationen zu leisten. «Die Erfahrung, die die Schüler bei der Bewältigung machen – ich kann es, ich schaffe es – hat für die Entwicklung des Selbstwertes einen entscheidenden Einfluss und wird durch den Glauben der Lehrer an die erfolgreiche Bewältigung unterstützt» (Fingerle, Freytag & Julius 1999, S. 306).

⁴¹ Nach Baumrind (1991) ist der autoritative Erziehungsstil gekennzeichnet durch klare Erwartungen, Verhaltensregeln, Kontrolle und Überwachung (demandingness) sowie durch die Förderung von Selbstständigkeit, emotionaler Wärme und eine offene, partnerschaftliche Kommunikation (responsiveness).

3.3.3 Resilienz bei Personen mit Migrationshintergrund

Die Forschung zu Resilienz im Migrationskontext steckt noch in den Kinderschuhen (vgl. Leyendecker 2012, S. 67; Uslucan 2010, S. 151). Dennoch ist, wie im Abschnitt 3.3.1 erwähnt, davon auszugehen, dass es sich beim Migrationshintergrund bzw. bei einer Akkulturationsituation⁴² um einen potenziell belastenden Risikofaktor handelt, der sich, gerade auch in Kombination mit weiteren Risikofaktoren, gravierend auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken kann:

«Dies alles zusammengenommen bedeutet, dass Kinder aus zugewanderten Familien überproportional häufig Eltern haben (1) mit geringen finanziellen Ressourcen, (2) kleineren sozialen Netzwerken, (3) mit geringer Bildung, (4) die das deutsche Bildungssystem nicht aus eigener Erfahrung kennen und ihnen hier nicht helfen können und die (5) mehr Stress erleben als Eltern aus einheimischen Familien. Deshalb überrascht es nicht, dass viele Kinder aus zugewanderten Familien schulisch nicht oder nur mässig erfolgreich sind. Überraschend ist jedoch, dass eine grosse Anzahl von Kindern aus zugewanderten Familien trotz aller Schwierigkeiten und trotz der geringen Ressourcen ihr Leben gut meistern und sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich gut zurechtkommen oder sogar sehr erfolgreich sind. Viele der sogenannten «Bildungsinländer» an den deutschen Universitäten, also der Kinder aus zugewanderten Familien, die hier aufgewachsen sind, haben Eltern mit geringer oder sogar ohne Schulbildung. Trotzdem studieren die Kinder» (Leyendecker 2012, S. 65).

Als «Querschnittsrisikofaktor» oder Risikocluster zusammen mit anderen Risikofaktoren wie tiefem sozioökonomischen Status, niedrigem Bildungsniveau der Eltern, Diskriminierungserfahrungen oder Brüchen im Lebenslauf kann die Migrationssituation⁴³ bereits bestehende Benachteiligungen verstärken (Michel & Sattler 2007, S. 98).

«For children and adolescents of migrant background, the «risk situation» results from their socio-economic situation and their social minority status. In comparison with their autochthon peers, they have considerably fewer opportunities and chances to be successful in the education system» (Westphal & Kämpfe 2013, S. 88).

Castro & Murray (2010) unterscheiden für die Migrationssituation Risiko- und Schutzfaktoren auf individueller, familiärer, gemeinschaftlicher und gesellschaftlicher Ebene (vgl. Tabelle 3.9).

⁴² Sam & Berry (2006, S. 1) definieren Akkulturation sehr allgemein: «The meeting of cultures and the resulting changes are what collectively has come to be known as acculturation.» Die Akkulturationsforschung geht also von den Fragen aus, wie der Prozess der Umweltaneignung in der Migrationssituation verläuft, welche psychologischen Phänomene in diesem Prozess auftreten und welche Faktoren den Prozess und dessen Folgen beeinflussen (vgl. Zick, 2010, S. 25).

⁴³ Abhängig davon, aufgrund welcher Motive eine Migration stattfindet (Arbeitsmigration, Familienzusammenführung, Flucht), ergeben sich unterschiedliche Risikofaktoren, wie z. B. Sprachbarrieren, Umgang mit neuen kulturellen Orientierungen, Veränderungen oder Wegfallen sozialer Unterstützungsmechanismen sowie Status- und Anerkennungsdefizite (vgl. Castro & Murray, 2010, S. 377).

Tabelle 3.9: Risiko- und Schutzfaktoren in der Migrationssituation (Castro & Murray 2010, S. 381)

| Level of analysis | Risk factors | Resource factors |
|-------------------|---|---|
| Individual | <ul style="list-style-type: none"> • Language barriers • Social isolation | <ul style="list-style-type: none"> • Opportunities for education • Social ties (bridging and bonding capital) |
| Family | <ul style="list-style-type: none"> • Family conflict • Parent–child acculturation gap | <ul style="list-style-type: none"> • Social support • Pooled resources |
| Community | <ul style="list-style-type: none"> • Collective trauma • Discrimination | <ul style="list-style-type: none"> • Community organizations and leadership • Availability of interpreters |
| Societal | <ul style="list-style-type: none"> • Sociopolitical history of marginalization and discriminatory policies | <ul style="list-style-type: none"> • Intercultural political dialogue • Culturally responsive social policies |

Im Bereich der Risikofaktoren können sich auf individueller Ebene mangelnde Sprachkompetenzen als Risikofaktor herausstellen:

«Language is typically a critical marketable skill, and language mastery often influences people's capacity for acculturative change toward a new social culture. By contrast, language deficiencies can promote social isolation from this mainstream culture» (ebd., S. 384).

Bestehen aufgrund von Sprachbarrieren Schwierigkeiten darin, sich mit der Aufnahmegesellschaft umfänglich auseinanderzusetzen und damit Zugang zu Unterstützung zu erhalten, steigt die Wahrscheinlichkeit für soziale Isolation und damit verbundene psychopathologische Folgen. Auf der Ebene der Familie können sich Konflikte sowie der sogenannte «acculturation gap»⁴⁴ als Risikofaktoren herausstellen. Die lebensaltersspezifische Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und das damit verbundene Unabhängigkeitsbestreben wird durch die Migrations- bzw. Akkulturationssituation verkompliziert. Kinder und Jugendliche haben oft weniger Probleme mit der sprachlichen Assimilation als ihre Eltern und erschliessen sich dadurch leichter neue soziale Kontakte, was eine vermehrte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, bisher noch unbekannten Lebensentwürfen, aber auch die zunehmende Distanzierung von der Herkunftskultur und deren positiven Effekten zur Folge haben kann (vgl. ebd., S. 385). Auf der Ebene der Gemeinde und der Gesellschaft können sich ethnisch segregierte Quartiere und eine wenig unterstützende, potenziell diskriminierende Migrationspolitik als Risikofaktoren herausstellen.

Für die vorliegende Arbeit ist in diesem Zusammenhang die Frage danach relevant, welche Schutzfaktoren in der Migrationssituation zur Entwicklung von (akademischer) Resilienz im Allgemeinen bzw. zu erwartungswidrigem Bildungserfolg im Speziellen beitragen. Laut Castro & Murray (2010) spielen auf der Seite der Schutzfaktoren auf der individuellen Ebene der Zugang zu Bildung und deren Adaptivität auf unterschiedliche Kontexte eine

⁴⁴ Birman (2006, S. 568) definiert das Konzept «acculturation gap» als Diskrepanz in der Akkulturationsgeschwindigkeit zwischen Eltern und ihren Kindern und sieht darin einen möglichen Ausgangspunkt von Konflikten zwischen den Generationen: «It has been noted that children acculturate to the new culture at a faster rate than do their parents, picking up the new language and behaviorally participating in the new culture particularly quickly. In contrast, adults tend to retain aspects of their culture of origin, and their acculturation to the new culture is slower. As a result, an acculturation gap is thought to develop over time between parents and children.» Teichmann (2007, S. 99f.) streicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung des Rollentausches zwischen den Eltern und ihren Kindern in der Migrationssituation als möglichen Risikofaktor heraus. Zwar erhalten die Kinder durch ihre Vermittlerrolle einen höheren Status in der Familienhierarchie, gleichzeitig sind sie aber auf Kosten des Schutz- und Sicherheitsgefühls in der Familie einem grösseren Verantwortungsdruck ausgesetzt.

zentrale Rolle für eine erfolgreiche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. ebd., S. 384). Morales & Trotman (2004, S. 143) streichen die bereits im Abschnitt 3.3.2.2 erwähnte Kontrollüberzeugung als entscheidenden protektiven Faktor heraus: «Consequently, perhaps the most common character trait of the students outlined here is that they all had strong internal loci of control. This proclivity toward self-efficacy often manifested itself at significant turning points in their academic lives.» Darüber hinaus sind auf individueller und auf familiärer Ebene funktionierende soziale Netzwerke und die Bündelung von unterschiedlichen Ressourcen innerhalb der Familie und des Umfelds als Schutzfaktoren von Relevanz. In Bezug auf die Identitätsbildung haben innerethnische Netzwerke eine wichtige Funktion als Ort der Vertrautheit und des gegenseitigen Verständnisses (vgl. Teichmann 2007, S. 100). Stabile Bezugspersonen, die als Identifikationsmodelle dienen, leisten ebenfalls einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung resilienten Verhaltens (vgl. Stamm 2014, S. 31). Das Vorhandensein von Organisationen, die sich für die Anliegen einer ethnischen Gemeinschaft einsetzen und deren Bedürfnisse auch auf politischer Ebene vertreten, ist ein weiterer Faktor, der sich in der Migrationssituation protektiv auswirken kann. Kontaktpersonen, die als kulturelle Übersetzer tätig werden, erleichtern ankommenden Migranten die Orientierung, indem sie sie mit den nötigen Informationen in Bezug auf das Gastland versorgen. Auf der gesellschaftlichen Ebene leistet eine interkulturell ausgerichtete und für kulturelle Veränderungen offene Migrationspolitik einen wichtigen Beitrag für eine gelingende Akkulturation (vgl. ebd., S. 387). Diese und weitere Ressourcen, die sich konkret auf den Bildungserfolg in der Migrationssituation auswirken, werden im Kapitel 4 zum Forschungsstand ausführlich erläutert.

3.3.4 Kritische Betrachtung

Wustmann (2009, S. 48) postuliert in Bezugnahme auf Rutter (2000), nicht in erster Linie die einzelnen risikoerhöhenden oder risikomildernden Faktoren zu betrachten, sondern vermehrt den Fokus auf die zugrunde liegenden dynamischen Prozesse und Wirkmechanismen zu legen: «The search is not for broadly defined protective factors but rather for the developmental and situational mechanisms involved in protective processes» (Rutter 2000, S. 183). In der gegenwärtigen Resilienzforschung geht es demnach weniger um die Erfassung von Risiko- und Schutzbedingungen kindlicher Entwicklung. Vielmehr stehen Prozesse im Zentrum des Interesses, die zwischen Risiko- und Schutzfaktoren, Resilienz und Vulnerabilität vermitteln. Der Schwerpunkt der Resilienzforschung hat sich verlagert von einzelnen statischen und allgemein gehaltenen Faktoren zu differenziellen Entwicklungsprozessen. Rutter (2000) betont, dass risikoerhöhende und risikomildernde Faktoren je nach Situation unterschiedlich gelagerte Auswirkungen haben können. «So erwies sich z. B. der Faktor <strenge elterliche Erziehung> als ein Schutzfaktor bei Jugendlichen, die in Armut aufwachsen, aber nicht bei Jugendlichen, welche familiären Risikobedingungen wie elterliche Psychopathologie ausgesetzt sind» (Wustmann 2009, S. 50). Auch Peerbeziehungen, die eigentlich als verlässliche Prädiktoren positiver Entwicklung und als gut belegte Schutzfaktoren in Risikosituationen gelten, können sich z. B. bei Jugendlichen aus sozialen Brennpunkten oder bei Strassenkindern als ambivalent erweisen. Darüber hinaus

muss beachtet werden, dass Risiko- und Schutzfaktoren, abhängig von der Entwicklungsphase und von der konkreten Lebenssituation, in der sie sich befinden, unterschiedliche Wirkungen entwickeln können (vgl. ebd., S. 51).⁴⁵ «Particular attention needs to be paid to the mechanisms operating at key turning points in people's lives, when a risk trajectory may be redirected onto a more adaptive path» (Rutter 2000, S. 210). Kronig (2007b, S. 215) weist darüber hinaus auf fehlende Längsschnittstudien sowie auf methodische Probleme in der Resilienzforschung hin:

«Zu nennen sind beispielsweise die Probleme der Variablenkonfundierung, der komplexen Ursachenketten, der Äqui- und Multifinalität, der Scheinkorrelationen, der Reziprozität sowie die Schwierigkeiten, welche durch den generellen Korrelationscharakter von kausalen Verhältnissen entstehen.»⁴⁶

Resilienz ist nicht als Eigenschaft eines Individuums zu verstehen, sondern als Produkt protektiver Faktoren, welche die individuelle Entwicklung unterstützen. Faktoren wie Schüler, Schulklasse, Lehrperson, Schule, Familie, Bildungssystem und die Beziehung zwischen den Akteuren und Systemen untereinander sind mehrfach voneinander abhängig und beeinflussen sich gegenseitig (vgl. Kronig 2007, S. 212). Es wäre daher falsch und äusserst kontraproduktiv, Resilienz mit dem Mythos des amerikanischen Traums und damit der Ideologie gleichzusetzen, dass jeder seines eigenen Glückes Schmied sei (vgl. Gabriel 2005, S. 215). Stamm (2009) spricht gar von möglichen Gefahren des Resilienzkonzepts:

«Sie liegen zum ersten darin, dass seine theoretische Verordnung noch lange nicht abgeschlossen ist und viele Fragen offen sind. Das Konstrukt ist weitreichend und deshalb ungenau. Es liegt in seiner Natur, dass nicht generalisierend festgelegt werden kann, welche spezifischen personalen oder externalen Bedingungen, Ressourcen und Erfahrungen als adaptive Systeme für die Entwicklung von Resilienz in einem Individuum verantwortlich sind, wie sie funktionieren, beschädigt, geschützt oder gefördert werden können» (Stamm 2009, S. 97).

Ausgehend von diesen Ausführungen und vor dem Hintergrund der vorliegenden Fragestellung ist es also zentral, das Zusammenspiel von Belastungen und Ressourcen nicht lediglich als additive Zusammenstellung oder korrelativen Zusammenhang vorliegender bzw. fehlender Schutz- und Risikofaktoren zu betrachten, sondern als prozesshaften, dynamischen und durch die Biografie einer Person geprägten und komplexen Wirkmechanismus, der von zahlreichen Faktoren ausserhalb des Individuums beeinflusst wird.

⁴⁵ Ausgehend von der Erkenntnis, dass in erster Linie Wirkzusammenhänge und zugrunde liegende Prozesse für das Verständnis der Entwicklung resilienten Verhaltens aussagekräftig sind, wurden verschiedene statistische Resilienzmodelle vorgeschlagen, die diese dynamischen Mechanismen modellhaft darstellen sollen (vgl. Wustmann 2009, S. 56 ff.): 1. Modell der Kompensation (risikoerhöhende werden durch risikomildernde Faktoren kompensiert), 2. Modell der Herausforderung (risikoerhöhende Faktoren wirken herausfordernd und führen bestenfalls zu einem Kompetenzzuwachs bei der Bewältigung von schwierigen Situationen und damit zu einem erweiterten Spektrum von risikomildernden Faktoren), 3. Modell der Interaktion (risikomildernde Faktoren moderieren das Ausmass der risikoerhöhenden Faktoren und wirken damit indirekt auf das Entwicklungsergebnis ein), 4. Modell der Kumulation (Effekte mehrerer risikoerhöhender bzw. -mildernder Faktoren können sich addieren).

⁴⁶ Kronig (2007) weist anhand der Untersuchung des Zusammenhanges zwischen dem Selbstkonzept und der Leistungsentwicklung auf die Problematik der Unterscheidung von Ursache und Wirkung bei reziproken Zusammenhängen hin und bemängelt die nicht ausreichende theoretische Integration der Reziprozität in der Resilienzforschung: «Gute Leistungsergebnisse bewirken eine Erhöhung des Selbstkonzepts, so wie umgekehrt ein gutes Selbstkonzept eine Steigerung der Leistungsergebnisse bewirkt» (Kronig 2007, S. 216).

3.4 Zusammenfassung

Ausgangspunkt und theoretische Einbettung für die Auseinandersetzung mit den vorliegenden Forschungsfragen sind mit den Determinanten schulischer Leistung, den psychologischen Modellen zur Erklärung von Bildungsentscheidungen und der Resilienz drei theoretische Bereiche, die aufgrund ihrer inhaltlichen Verwobenheit eine gute Basis für die Bearbeitung der interessierenden Fragestellungen liefern. Geht man von den Ausführungen von Castro & Murray (2010) und ihrer Zusammenstellung von verschiedenen Risiko- und Schutzfaktoren bzw. Ressourcen für den Kontext der Migrationssituation aus, wird die Verzahnung ihrer Ausführungen mit jenen der Autoren, die sich mit den Determinanten schulischer Leistung auseinandersetzen, sehr rasch augenscheinlich. Castro & Murray (2010) gehen in ihrer Studie von vier Analyseebenen bei der Eruierung von Risiko- und Schutzfaktoren bzw. Ressourcen aus: Individuum, Familie, Gemeinschaft und Gesellschaft. Praktisch deckungsgleich unterscheiden Helmke & Weinert (1997) Kontextfaktoren, individuelle Determinanten, familiäre Determinanten sowie Unterricht und Lehrerpersönlichkeit als wichtigste Einflussfaktoren für die Genese schulischer Leistung. Ebenso werden in dem von Maaz et al. (2006) postulierten und auf dem Erwartung-mal-Wert-Modell für leistungsbezogenes Verhalten von Eccles (2005) basierenden Modell für die Genese von Bildungsentscheidungen die Bedeutung von Kontextfaktoren sowie von individuellen und familiären Faktoren und deren komplexen Interaktionsmechanismen hervorgehoben. Die Auseinandersetzung mit dem erwartungswidrigen Bildungserfolg von Personen mit Migrationshintergrund liegt damit für die vorliegende Arbeit auf der Hand. Die Schnittstelle zwischen den drei vorgestellten Theoriebereichen liefert damit die theoretische Grundlage und den roten Faden für die Auseinandersetzung mit den forschungsleitenden Fragestellungen. Ausgehend von den familiären, schulischen, sozialen und individuellen Ressourcen wird der Forschungsstand im Hinblick auf den Bildungserfolg von Migranten genauer betrachtet (Kapitel 4), die Ergebnisse der Datenanalyse werden entlang dieser Einflussfaktoren referiert (Kapitel 6) und schliesslich orientiert sich auch die Diskussion der erzielten Ergebnisse an diesen vier zentralen Ressourcenbereichen (Kapitel 7). Abbildung 3.11 illustriert im Sinne eines Rahmenmodells die theoretische Verortung der vorliegenden Arbeit und versucht, die komplexen Interdependenzen im Zustandekommen des Bildungserfolgs von Personen der ersten oder zweiten Migrationsgeneration wenigstens ansatzweise zu veranschaulichen.

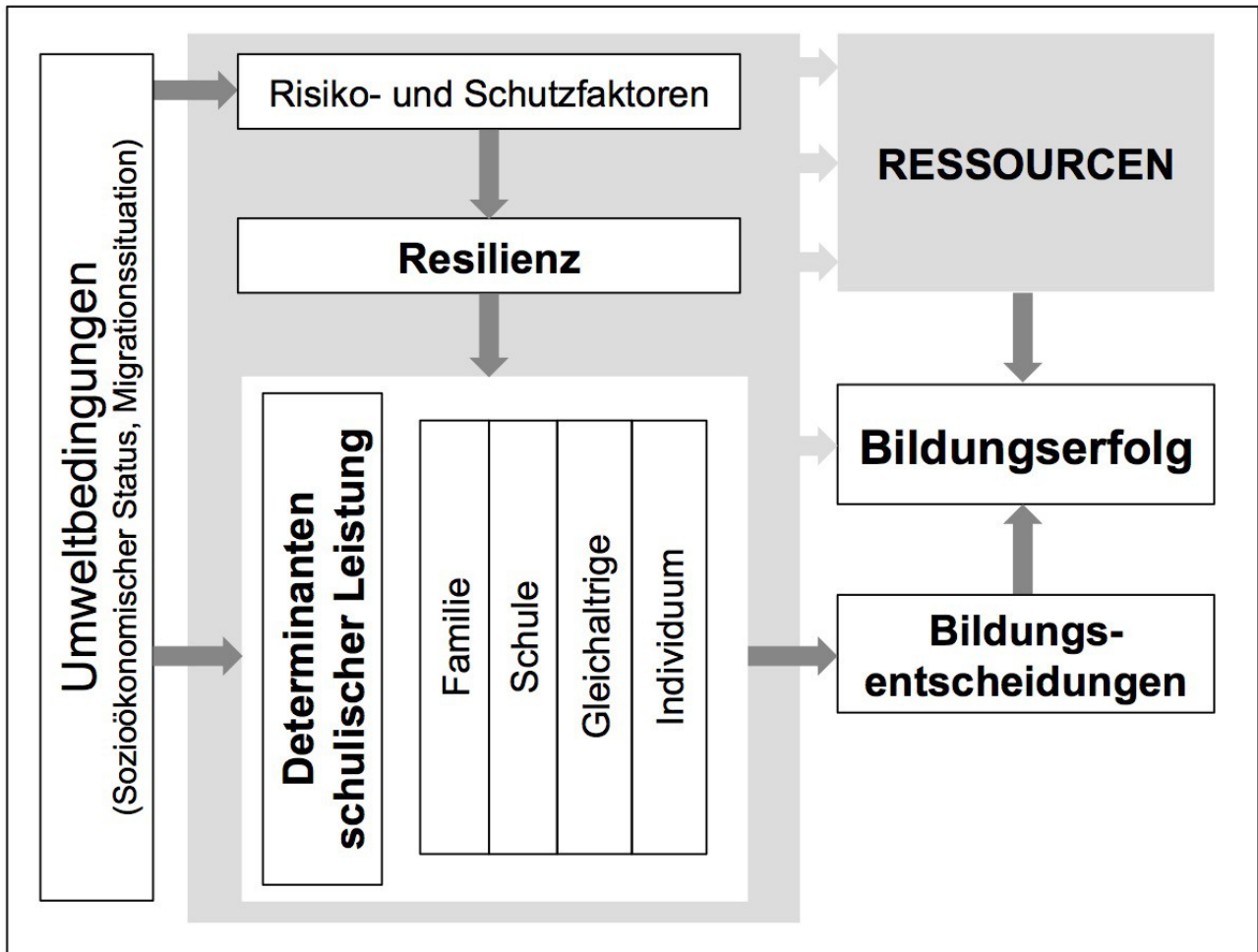


Abbildung 3.11: Rahmenmodell des erwartungswidrigen Bildungserfolgs

4 Forschungsstand

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, ist die bisherige Auseinandersetzung mit dem Bildungserfolg von Migranten geprägt von einer defizitorientierten Betrachtungsweise. Die grosse Mehrheit der Studien, die sich mit dem Bildungserfolg von Migranten auseinandersetzen, beleuchtet primär die Gründe für dessen Ausbleiben. Im Vordergrund steht bei zahlreichen Studien die Auseinandersetzung mit dem unterdurchschnittlichen Abschneiden bestimmter Migrantengruppen (vgl. Diefenbach 2010; Nauck 2011; Kristen & Granato 2007; Becker, Jäpel & Beck 2013).⁴⁷ Die Frage jedoch, welche Faktoren dazu führen, dass Migranten schulisch erfolgreich sind, wird nur in sehr wenigen Studien adressiert. Zwar hat in den letzten zwei Jahrzehnten eine vermehrte Auseinandersetzung mit erfolgreichen Bildungsbiografien von Migranten stattgefunden, allerdings lässt sich, mindestens für den deutschsprachigen Raum diesbezüglich ein deutliches Forschungsdefizit feststellen (vgl. Stamm 2014, S. 2). Paasch (2014) und Stamm (2012) weisen zu Recht darauf hin, dass im englischen Sprachraum (insbesondere in den USA und Grossbritannien) die Forschung zu erwartungswidrig erfolgreichen Bildungskarrieren von Migranten viel weiter fortgeschritten ist als im deutschsprachigen Forschungsraum, wo der Migrationshintergrund grundsätzlich als problematische Ausgangsbedingung für den Bildungserfolg betrachtet wird. Einige wenige Studien aus dem deutschen Sprachraum, die in den letzten 15 Jahren durchgeführt wurden, haben versucht, sich diesem problematisierenden Blick auf den Bildungserfolg von Migranten zu entziehen. Es soll deshalb auf Studien eingegangen werden, die explizit bildungserfolgreiche Migranten in den Fokus nehmen. Die vorgestellten Studien behandeln unterschiedliche, den Bildungserfolg von Migranten begünstigende Faktoren. Einige der im vorangegangenen Theoriekapitel angesprochenen Faktoren dienen den in der Folge zu referierenden Studien als theoretische Grundlage bzw. resultierten aus der empirischen Auseinandersetzung mit bildungserfolgreichen Migranten. Die Darstellung des Forschungsstandes wird jedoch das weiter oben erwähnte Defizit an Studien zu bildungserfolgreichen Migranten veranschaulichen.

4.1 Familie

Stamm (2014) unterscheidet mit den Bildungsaspirationen der Eltern, einem unterstützenden Familienklima und der Bedeutung der älteren Geschwister sowie beruflich erfolgreicher Verwandter drei familiäre Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg von jugendlichen Migranten. Westphal und Kämpfe (2013) gehen von einer ähnlichen Palette an Faktoren aus und postulieren in ihrer Review zum internationalen Forschungsstand über den familiären Einfluss auf bildungserfolgreiche Migranten Akkulturation und Migrationsgeschichte (4.1.1), Bildungsaspirationen und den familiären Zusammenhalt (4.1.2), sowie Erziehungsstile und -praktiken (4.1.3) drei Einflussfaktoren, die sich auf den schulischen Erfolg der Kinder unterstützend auswirken (vgl. Westphal & Kämpfe 2013, S. 82 ff.). Ausgehend von

⁴⁷ Viele dieser (bildungssoziologischen) Studien stehen entweder der Theorietradition von Boudon (1974) nahe, der das Konzept der primären Herkunftseffekte (Sozialschichtzugehörigkeit, unterschiedliche Ausstattung von Kapitalien) und sekundären Herkunftseffekte (Bildungsaspirationen und Entscheidungsverhalten) geprägt hat, sie beziehen sich auf die Kapitaltheorie von Bourdieu (2009) oder sie fokussieren nach Esser (2006) die Bedeutung der Sprache für die Integration und den Bildungserfolg.

diesen Faktoren und unter Einbezug der Bedeutung der Geschwister (4.1.4) soll in der Folge auf vorhandene empirische Ergebnisse ausführlicher eingegangen werden.

4.1.1 Akkulturation und Migrationsgeschichte

Im Rahmen des akkulturationstheoretischen Ansatzes werden unterschiedliche Migrationsgenerationen in Abhängigkeit von deren Aufenthaltsdauer und dem Grad der Identifikation mit der Aufnahmekultur untersucht. So konnten Kao und Tienda (1995) zeigen, dass die erste und zweite Migrantengeneration aufgrund von noch ausgeprägt vorhandenen elterlichen Bildungsaspirationen und einer optimistischen Grundeinstellung gegenüber der Migrationssituation bessere Leistungen erzielen als die dritte Generation: «It appears that the second generation is in the best position to attain good academic results: being locals in the education system, but with migrant parents, they profit most from the strong educational aspirations and optimism of their parents» (Westphal & Kämpfe 2013, S. 83). Während die Bildungsaspirationen über die Migrationsgenerationen hinweg unverändert hoch bleiben, nimmt der Optimismus mit der Zeit ab und erzielt in der dritten Generation nicht mehr die gleiche Wirkung wie in der ersten und zweiten.⁴⁸ Der Grad der Identifikation mit der Aufnahmekultur und das Ausmass, mit welchem an den Gepflogenheiten der Herkunftskultur festgehalten wird, können mithilfe des Akkulturationsmodells von Berry (2006)⁴⁹ genauer betrachtet werden. Mehrere Studien legen die Bedeutung des Erhalts der Herkunftssprache und -kultur nahe (vgl. Kao & Tienda 1995; Szalacha et al. 2005; Raleigh & Kao 2010). «Strong co-ethnic activities are beneficial for children of immigrants» (Raleigh & Kao 2010, S. 1099). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Nekby et al. (2009), die den Zusammenhang zwischen der Identifikation mit der Herkunfts- bzw. der Aufnahmekultur mit dem Schulerfolg untersucht haben. Sie kommen zum Schluss, dass Personen, welche die Akkulturationsstrategie «Integration» verfolgen, auch auf tertiärer Stufe am erfolgreichsten abschneiden, und dass Personen mit den Akkulturationsstrategien «Assimilation» oder «Marginalisierung» schlechtere Resultate erzielen. Dazwischen liegt die Strategie «Separation», die mit höherer Wahrscheinlichkeit zu einem Universitätsabschluss führt als die Assimilation und die Marginalisierung.⁵⁰

Ähnlich wie in anderen Studien (vgl. Soremski 2010) stellt sich laut Portes & Fernández-Kelly (2009) das trotz migrationsbedingtem Statusverlust vorhandene kulturelle Kapital der Familie als zentral für den Bildungserfolg der Kinder heraus. Die im Herkunftsland eingenommene soziale Stellung und der damit verbundene Status ermöglichen einen selbstbewussten Umgang mit Statusverlust in der Aufnahmegesellschaft und die Weitergabe kulturellen Kapitals an die Kinder.

⁴⁸ Dieses Phänomen wurde von Kao und Tienda (1995) als die sogenannte «immigrant optimism hypothesis» beschrieben.

⁴⁹ Berry (2006, S. 21) unterscheidet vier Akkulturationsstrategien: *Integration* (Beibehalten der Herkunftskultur bei gleichzeitiger Identifikation mit der Aufnahmekultur), *Assimilation* (Aufgabe der Herkunftskultur bei gleichzeitiger Identifikation mit der Aufnahmekultur), *Separation* (Beibehaltung der Herkunftskultur bei gleichzeitiger Ablehnung der Aufnahmekultur) und *Marginalisierung* (Aufgabe der Herkunftskultur bei gleichzeitiger Ablehnung der Aufnahmekultur) vier Akkulturationsstrategien.

⁵⁰ Makarova & Birman (2015, S. 16) relativieren in ihrer Review den positiven Effekt der Akkulturationsstrategie Integration bzw. der bikulturellen Orientierung auf die schulische Leistung: «The impact of bicultural orientations on the academic achievement of ethnic minority students is less clear, as two studies reported a predominantly positive effect of bicultural orientations on their achievement outcomes [...], while one study found no significant relation between students' bicultural orientation and their achievement outcomes.»

«A theme in our interviews is the importance of a respectable past, real or imaginary, in the country of origin. Parents repeat stories of who they or their ancestors «really were» as a way to sustain their dignity despite present circumstances. Children exposed to such family stories often internalize them, using them as a spur to achievement» (ebd., S. 29).

Das Bewusstsein, im Herkunftsland zum Mittelstand gehört zu haben, Verwandte und Bekannte zu haben, die über einen hohen sozioökonomischen Status verfügen und ein Repertoire an Beziehungen, Wissen und Verhaltensweisen besitzen, über das andere Migrantengruppen nicht verfügen, ermöglicht es den Migranteneltern, die momentan schwierige Situation zu relativieren und sich ergebende Aufstiegsmöglichkeiten zu nutzen (vgl. ebd.).

Raiser (2007) beschäftigte sich in seiner Untersuchung aus einer soziologischen Perspektive im Rahmen von 24 biografischen Interviews mit den Bildungsverläufen von bildungserfolgreichen Studierenden mit türkischem und griechischem Migrationshintergrund und verglich die Ergebnisse mit einer Vergleichsgruppe deutscher Bildungsaufsteiger. Vor dem Hintergrund der US-amerikanischen Sozialkapitaltheorie (Coleman 1988)⁵¹ und unter Einbezug des lebenslauftheoretischen Ansatzes⁵² arbeitete der Autor zwei typische Laufbahnen bzw. Bewältigungsmuster der untersuchten bildungserfolgreichen Migranten heraus, die *Kollektivist*en und die *Individualist*en. Die der Gruppe der Individualisten zugeordneten Migranten in der Studie von Raiser (2008) nannten die gezielte Öffnung hin zur Mehrheitsgesellschaft sowie die Abgrenzung von der ethnischen Gemeinschaft als Ressource für ihren Bildungserfolg (vgl. ebd., S. 127 ff.). Diese Prinzipien unterscheiden sich deutlich von den kulturell geprägten Überzeugungen beim Typus der Kollektivist

4.1.2 Bildungsaspirationen und Unterstützung

Bildungsaspirationen können laut Stamm (2014, S. 25) einerseits aus verpassten Bildungschancen der Eltern und dem daraus entstandenen Auftrag an den Nachwuchs resultieren, die eigenen unerfüllten Aufstiegswünsche zu kompensieren. Andererseits können die Bildungsaspirationen der Eltern mit der Hoffnung nach sozialem Aufstieg im Aufnahmeland verbunden sein: «Dies ist dort der Fall, wo die Eltern ihre Migrationsziele und Erwartungen auf die Kinder übertragen, die das hart erkämpfte familiäre Migrationsprojekt zu Ende führen sollen» (ebd.). Daneben hat sich der familiäre Zusammenhalt als zentral für das schulische Reüssieren des Nachwuchses herausgestellt.

Fuligni (1997) hat in seiner Studie über 1000 lateinamerikanische, ostasiatische, philippinische und europäische Studierende in Kalifornien befragt und kam zu dem Schluss, dass die Aspirationen der Eltern in Bezug auf die schulischen Leistungen ihrer Kinder durchweg höher ausfielen als jene der einheimischen Eltern. Dieses Resultat konnte mehrfach repliziert werden (vgl. Kao & Tienda 1995; Raleigh & Kao 2010) und gilt heute als gut belegt. Müller-Bachmann (2014) beschreibt in einer gross angelegten qualitativen Studie in Belgien, Finnland, Tschechien, Italien und Deutschland, dass das Phänomen des familiären Zu-

⁵¹ Soziales Kapital beschreibt nach Coleman (1988) den Wert von sozialen Beziehungen für den Zugang zu bestimmten Ressourcen wie z. B. Bildung, materielle Güter usw. Er unterscheidet drei Formen sozialen Kapitals: 1. Verpflichtungen und Erwartungen, 2. Informationskanäle, 3. Normen und Sanktionen.

⁵² Gemäss Raiser (2007) sind für die Lebenslaufforschung zwei Fragen zentral: «zum einen der Einfluss sozialen Wandels auf objektive Lebensverläufe, zum anderen die sich ändernde subjektive Interpretation von Lebensläufen durch die Akteure selbst» (Raiser 2007, S. 59).

sammenhalts in Migrationsfamilien aufgrund der oft unsicheren Lebenssituation verbreiteter ist als in autochthonen Familien. Die Familie wird als wertvolle soziale Ressource betrachtet, als Ort der Sicherheit und Geborgenheit, an dem Probleme offen diskutiert und angegangen werden können (vgl. Boos-Nünning & Karakasoglu 2005).

Den Kollektivist*innen und den Individualist*innen bei Raiser (2007) gemeinsam ist, dass der zentrale Motor für den Bildungsaufstieg die Absicht der Eltern darstellt, das familiäre Migrationsprojekt durch eine günstige Platzierung ihrer Kinder in der Aufnahmegesellschaft abzuschliessen (vgl. Raiser 2007, S. 8). Das soziale Kapital der Kollektivist*innen orientiert sich dabei jedoch an den Erwartungen der ethnischen Herkunftsgemeinschaft mit dem mittelfristigen Ziel einer Rückkehr in die Heimat. Zentral ist hier, dass der Bildungsaufstieg ohne Anpassung an die aufnehmende Gesellschaft vollzogen werden kann (vgl. Raiser 2007, S. 9). Bei den Individualist*innen spielt dagegen die kulturelle Anpassung an die aufnehmende Gesellschaft und die damit verbundene kulturelle Inkorporation eine zentrale Rolle (vgl. 4.1.1). Es besteht also gemäss dem Autor ein migrationsspezifisches soziales Kapital in den Herkunftsfamilien, «das sich in einer spezifischen Erfahrung und Deutung der Migration konstituiert und sich als eine wesentliche Ressource des Bildungsaufstiegs erweist» (Tepecik, 2011, S. 36). Raiser (2007) geht in der Ergebnisdarstellung auf unterschiedliche Ressourcen ein, die den Bildungserfolg der befragten Migranten begünstigt haben. Die Kollektivist*innen äussern sich dahingehend, dass sie aufgrund der Berufstätigkeit beider Elternteile bzw. weil der Stoff für die Eltern nicht mehr nachvollziehbar war, keine Unterstützung in Bezug auf Hausaufgabenhilfe oder sonstige Lernhilfen erhielten (vgl. ebd., S. 105 f.). «Den Eltern bleibt oft nichts anderes übrig, als den Kindern immer wieder den Wert der Bildung zu propagieren, praktisch sehen sie sich nicht in der Lage wirksam einzugreifen» (ebd., S. 106). Die kollektivistischen Eltern unterstützen ihre bildungserfolgreichen Kinder also nicht praktisch beim Lösen von Hausaufgaben oder bei anderen Lerngelegenheiten, sondern sprechen ihnen zu, unterstützen sie emotional und motivieren sie aufgrund von in der Herkunftskultur geltenden Normen und Werten.

Tepecik (2011) greift die Ergebnisse von Raiser (2007) auf und untersucht anhand von 15 biografisch-narrativen Interviews die Bildungsbiografien von Studenten und Akademikern türkischer Herkunft der zweiten Migrationsgeneration, die ihre Schullaufbahn ganz oder teilweise in Deutschland absolviert haben. In ihren theoretischen Ausführungen bezieht sich die Autorin auf den Ansatz der Kapitaltheorie nach Bourdieu (2009).⁵³ Tepecik (2011) streicht das innerfamiliäre «Solidarpotential» (Tepecik 2011, S. 307) als zentrale Ressource von bildungserfolgreichen Migranten heraus. Die ausgeprägten Bildungsaspirationen der oft bildungsbenachteiligten türkischen Eltern äussern sich in Form der Idealisierung höherer Bildungsabschlüsse und akademischer Berufe (vgl. ebd., S. 258).⁵⁴ Auch in dieser Studie wird der Bildungserfolg der Kinder von den Eltern als wichtiger Aspekt für den erfolgreichen Abschluss des Migrationsprojekts betrachtet, was sich auf die Motivation der

⁵³ Bourdieu (2009) unterscheidet zwischen *ökonomischem Kapital* (Besitz von Ware), *kulturellem Kapital* (1. im verinnerlichten, inkorporierten Zustand in Form von dauerhaften Dispositionen, 2. im objektivierten Zustand in Form von kulturellen Gütern, Bildern, Büchern, Lexika, Instrumenten und Maschinen und 3. im institutionalisierten Zustand, in objektivierter Form, z. B. als Titel) sowie *sozialem Kapital* (Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen).

⁵⁴ Das Ergebnis ist konsistent mit früheren Studien, welche hohe Bildungsaspirationen bei Eltern türkischer Herkunft feststellten: «Diese Befunde belegen erneut, dass türkische Migrantenfamilien ausserordentlich hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder besitzen» (BMFSFJ 2000, S. 109).

befragten Migranten auswirkt, den Bildungsaufstieg unter Einsatz von Fleiss und einer hohen Frustrationstoleranz zu schaffen. Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Generation der Mütter der Befragten im Herkunftsland Türkei für ihre eigenen Bildungsbestrebungen keine Unterstützung erfuhr, ist das Ergebnis interessant, dass der familiäre Bildungsauftrag an die Töchter in erster Linie von den Müttern ausgeht (vgl. ebd.). Die Befragten fühlen sich gegenüber den Erwartungen der Familie verpflichtet und betrachten den Bildungsaufstieg als Möglichkeit des sozialen Aufstiegs und als Chance, kultureller Stigmatisierung und sozialer Diskriminierung zu entgehen (vgl. ebd., S. 263 f.). Schliesslich hat sich in Tepeciks Studie eine bildungsfördernde Atmosphäre im Haushalt in Form von Hausaufgabenhilfe, Kontrolle oder Teilnahme an schulischen Entscheidungsprozessen als förderlich für den Bildungserfolg herausgestellt (vgl. ebd., S. 271). Die Autorin verweist zusätzlich auf die Fähigkeit der befragten Personen, sich in sehr unterschiedlich geprägten Lebenswelten adäquat zu verhalten und sich auf diesem Hintergrund zwangsläufig mit unterschiedlichen Lebensstilen und Normvorstellungen auseinandersetzen zu müssen:

«Wichtig sind das Ausbalancieren und der Umgang mit den unterschiedlichen Anforderungen und Erfahrungen innerhalb der relevanten Lebenswelten. Die Leistungen der bildungserfolgreichen MigrantInnen bestehen gerade in diesem Ausbalancieren der unterschiedlichen Anforderungen und der subjektiven Entwürfe» (ebd., S. 276).

Als zentraler Befund der Studie kann also das Ergebnis bezeichnet werden, dass der Bildungserfolg der untersuchten Personen eng mit familiären Einflüssen und intergenerationalen Transmissionsprozessen zusammenhängt (vgl. Füllkrug 2011). «Es existieren in den Herkunftsfamilien bildungserfolgreicher MigrantInnen spezifische bildungsrelevante Ressourcen, die sich in Form von hohen Bildungsaspirationen, migrantenspezifischen Bildungsinvestitionen und Unterstützungsformen zeigen – und die in Anlehnung an Bourdieu – als migrantenspezifisches kulturelles Kapital in inkorporierter Form beschrieben werden» (Tepecik 2011, S. 307).

Behrensen und Westphal (2009) identifizieren in ihrer Studie anhand von 30 problemzentrierten Interviews (vgl. 5.2) individuelle Ressourcen und Unterstützungsleistungen für den Berufserfolg von Migrantinnen aus der ehemaligen Sowjetunion, dem Irak, der Türkei, Portugal, Griechenland und anderen Staaten der ersten und zweiten Migrationsgeneration in Deutschland. Im Zentrum des Interesses stehen dabei Faktoren wie Migrationsmotive (Flucht, Rückkehr von Aussiedlern⁵⁵ und Arbeitsmigration) und -verläufe, Einstellungen und Motivationen, Sprachkenntnisse sowie soziale und familiäre Netzwerke und deren Einfluss auf den beruflichen Erfolg der befragten Migrantinnen. Zwar liegt der Fokus der Studie klar auf dem Berufserfolg der Migrantinnen und nicht auf deren Bildungserfolg, aufgrund der Unterscheidung der Ergebnisse in Bezug auf die erste und zweite Migrationsgeneration und der Ausrichtung der Fragestellungen liegt es dennoch nahe, die Ergebnisse von Behrensen und Westphal (2009) näher zu betrachten. Unabhängig von der Generationenzugehörigkeit wird von den Befragten das familiäre Klima als bedeutende Ressource

⁵⁵ «Unter dem Begriff «Aussiedler» versteht man nicht nur Menschen, die aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland einreisten, sondern ebenso Umsiedler aus Polen und Rumänien (Siebenbürgen). Der Begriff «Aussiedler» bezeichnet Menschen mit «deutscher Volkszugehörigkeit», die vor dem 08. Mai 1945 ihren Wohnsitz ausserhalb der Grenzen des Deutschen Reiches hatten und Auswanderer aus dem Deutschen Reich oder Abkömmlinge von Auswanderern waren» (Schmidt-Bernhardt 2007, S. 13).

für den Berufserfolg genannt. In den Herkunftsfamilien bestehen hohe Bildungserwartungen und -aspirationen, die aus Sicht der Migrantinnen als ermutigend und herausfordernd wahrgenommen werden. In der zweiten Migrationsgeneration herrscht entweder ein Klima, in dem der Bildungserfolg der Töchter allgemein erwartet wird und entsprechende Ressourcen zur Unterstützung dieses Vorhabens vorhanden sind (z. B. die Bildungserfahrungen der Eltern, der Geschwister oder anderer Familienmitglieder). Oder die Eltern äussern einen expliziten Auftrag für den Bildungs- und Berufsaufstieg, ohne jedoch über ähnlich gelagerte, eigene Bildungserfahrungen zu verfügen. Die Befragten sind in diesem Fall Pionierinnen, die als erste ihrer Familie das Gymnasium oder die Hochschule besuchen, die durch ihre Position für die Familie mit der Betreuung jüngerer Geschwister, die Mithilfe im Haushalt und im Rahmen von Übersetzungen bei wichtigen Gesprächen verantwortungsvolle Rollen einnehmen. Das daraus resultierende Selbstvertrauen beschreiben die befragten Migrantinnen als wichtige Ressource für den späteren Berufserfolg. Zentrale Vorbilder in Bezug auf den beruflichen Erfolg sind, abhängig von den beruflichen oder akademischen Ambitionen, entweder der Vater oder die Mutter. Die Migrantinnen der zweiten Generation berichten einhellig über eine starke Bindung zur Herkunftsfamilie, die sich in Form von regelmässigen Kontakten und Betreuung der eigenen Kinder äussert (vgl. ebd., S. 111). Die Autoren verweisen auf Unterschiede in Bezug auf die Bildungsverläufe der befragten Migrantinnen der zweiten Migrationsgeneration in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Herkunftsfamilie: «Haben Eltern oder andere Verwandte eigene höhere Bildungserfahrungen, können sie ihren Kindern eher Bildungswege aufzeigen und eröffnen» (ebd., S. 107). Migrantinnen aus bildungsnahen Familien wiesen tendenziell eher lineare Bildungsverläufe auf als Befragte, deren Eltern oder nähere Verwandte über keine höheren Bildungserfahrungen verfügen. Diese Personen müssen den Funktionsweisen des Bildungssystems eigenständig auf den Grund gehen, was oft zu berufsbiografischen Umwegen und zu langen Wegen zum beruflichen Erfolg führen kann (vgl. ebd.). Die Autoren fassen die Ergebnisse ihrer Studie dahingehend zusammen, dass sich die befragten Migrantinnen in erster Linie aufgrund ihrer Einwanderungsgeneration und weniger aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit oder des Migrationsmotivs⁵⁶ unterscheiden. Während Angehörige der ersten Migrationsgeneration viel stärker von der Abwertung mitgebrachter formaler Qualifikationen betroffen sind und sich von der Migration einen grösseren Handlungsspielraum erhoffen, lässt sich bei Migrantinnen der zweiten Generation eine auffallend starke Bindung zur Herkunftsfamilie feststellen, ihr Bildungs- und Berufsweg stellt sich als Auftrag der Eltern heraus, mit dem Zweck, das Migrationsprojekt der Familie erfolgreich abzuschliessen und sie tendieren dazu, ihre Eltern mit Fleiss in der Schule und Loyalität im famili-

⁵⁶ Bader & Fibbi (2012, S. 12f.) gehen aufgrund ihrer Literaturzusammenstellung in Zusammenhang mit der Bedeutung des Migrationsmotivs für den Bildungserfolg hingegen davon aus, dass «die Auswanderungs- beziehungsweise die Einwanderungsbedingungen eine wesentliche Rolle für die Entwicklung der Kinder spielen. [...] Je nach Migrationsmotiv ist die Ausgangslage mehr oder weniger schwierig und die Hindernisse sind grösser oder kleiner» (ebd.). Kinder von Arbeitsmigranten falle es gemäss ihrer Argumentation leichter, in der Schule erfolgreich zu sein, als Kindern von Flüchtlingsfamilien. Dies erstens aufgrund der Einwanderungsbedingungen, die in Fluchtsituationen durch die unfreiwillige Migrationssituation per se belastend und traumatisierend sind, und zweitens aufgrund der ungleichen Bedeutung von Push- bzw. Pull-Faktoren des Herkunfts- bzw. Einwanderungslandes. Bei Migration aufgrund von Flucht stehen Push-Faktoren, also Abstossungsfaktoren, im Vordergrund, die Bedeutung des Einwanderungslandes im Sinne eines Pull-Faktors, also eines Attraktivitätsfaktors, ist zweitrangig. «Mit anderen Worten ist die Erstmotivation der Asilmigration nicht die Immigration in das Einwanderungsland, sondern die Emigration aus dem Herkunftsland» (ebd., S. 13). Anders bei der Arbeitsmigration: Dort stehen der Attraktivitätsfaktor des Einwanderungslandes und die Möglichkeiten, die eigenen Lebensbedingungen dort verbessern zu können, im Zentrum des Interesses.

ären Kontext von ihren Bildungs- und Berufswünschen zu überzeugen (vgl. Westphal & Behrensen 2008, S. 2 f.).⁵⁷ Bei den Angehörigen beider Migrationsgenerationen wird das Vorhandensein eines überwiegend unterstützenden familiären Klimas als zentrale Ressource für den beruflichen Erfolg genannt und beide Generationen tendieren bei ihren beruflichen Einstiegen und Etablierungen zu migrationsspezifischen Berufs- und Arbeitsfeldern, wie z. B. zur sozialen Arbeit, zu Bildungsarbeit oder zu institutionalisierter Erziehungsarbeit (vgl. Behrensen & Westphal 2009, S. 21).

Im Rahmen von biografischen Interviews mit türkischstämmigen männlichen Jugendlichen in Deutschland konnten Koller et al. (2010) empirisch vier Typologien des Umgangs mit elterlichen Bildungserwartungen eruieren:

1. Aneignung der elterlichen Bildungserwartungen (der schulische Erfolg wird von den Jugendlichen trotz der hohen Erwartungen der Eltern als eigenständige, persönliche Leistung betrachtet, die Bildungsaspirationen der Eltern werden verinnerlicht);
2. Anpassung an die elterlichen Bildungserwartungen (die Jugendlichen entsprechen den Bildungserwartungen ihrer Eltern, internalisieren diese jedoch nicht);
3. Nicht-Erreichen der elterlichen Bildungserwartungen (die Jugendlichen erreichen die elterlichen Bildungserwartungen nicht bzw. lehnen sich gegen die Erwartungen auf, was grossen Druck seitens der Eltern auf ihre Söhne und das Ausblenden ihrer persönlichen Interesse zur Folge hat) und
4. mangelnde Anleitung (Jugendliche, die in schwierigen Familienkonstellationen aufwachsen und keine Möglichkeit haben, sich an ihren Eltern zu orientieren, werden sich von ihren eigenen Bildungserwartungen und jenen ihrer Eltern distanzieren und sie nicht weiter verfolgen).

Soremski (2010) thematisiert in ihrer Studie ebenfalls die Bedeutung der Migrantenfamilie für den Bildungserfolg der Kinder. In biografisch-narrativen Interviews mit 30–45-jährigen Akademikern der zweiten Migrationsgeneration wird dem scheinbar unumstrittenen Ergebnis aus der empirischen Bildungsforschung auf den Grund gegangen, wonach zwischen der sozioökonomischen Lage der Familie, den elterlichen Bildungsaspirationen und dem Schulerfolg ein direkter Zusammenhang besteht. Mit Bezugnahme auf kapitaltheoretische Ansätze der Bildungssoziologie geht die Autorin davon aus, dass nicht lediglich der sozioökonomische Status der Familie und die Bildungsaspirationen der Eltern für den schulischen Werdegang der Kinder bestimmend sind, sondern primär auch die Weitergabe sozialen und kulturellen Kapitals (vgl. ebd., S. 54). So werden die Verwendung von Deutsch als Kommunikationssprache innerhalb der Familie und soziale Kontakte zur einheimischen Bevölkerung als wichtige Indikatoren für den Bildungserfolg genannt. Im Sinne der von Kramer (2002) postulierten Passung zwischen Familie und Schule stellt die Autorin fest:

«Mit Blick auf die Passung zwischen Familie und Schule ist daher einerseits zu fragen, welche habituellen Orientierungen der Migrantenfamilie Anerkennung im Schulumilieu finden und damit Wirksamkeit im Hinblick auf den Bildungserfolg entfalten. Andererseits geht es um die gezielte Aneignung von Kapitalien und deren Verwertung im Schulkontext» (Soremski 2010, S. 54).

⁵⁷ Dieses Ergebnis ist konsistent mit den Ausführungen von Söhn (2011), die den Einfluss des Alters bei der Migration auf den Bildungserfolg von Angehörigen der 2., 1.5. und 1. Migrationsgeneration (Einreisealter 0-5, 6-10, 11-15 und 16-17 Jahre) untersucht hat: «My empirical results showed that for the 1.5-generation immigrants studied here there is indeed a negative correlation between age at migration and their educational attainment as all theories predict» (Söhn 2011, S. 47).

Anhand von drei ausgewählten Fällen wird die Bedeutung des migrationsbedingten Statusverlusts und der damit einhergehenden milieuspezifischen Bildungsorientierung der Eltern für den Bildungserfolg der Kinder illustriert. Findet ein solcher durch die Migrationssituation bedingter Statusverlust der Eltern statt, wird der Bildungserfolg der Kinder als «Fortsetzung sozialer Transformationsprozesse» (vgl. Hummrich 2009) betrachtet. Indem die Eltern ihren Kindern kulturelles Kapital vermitteln und damit zu einem Passungsverhältnis zwischen Schule und Familie beitragen, ermöglichen sie einerseits ihren Kindern den Bildungsaufstieg, andererseits ihnen selbst die Kompensation des migrationsbedingten Statusverlusts.

«Meine These lautet daher in Anknüpfung an die Befunde der migrationssoziologischen Bildungsforschung, dass die jeweilige Bildungsbedeutsamkeit der Migrantenfamilie primär darin zu liegen scheint, inwiefern diese in der Lage ist, bildungsrelevante Orientierungsangebote zu vermitteln, die kompatibel mit den in der Schule gemachten Erfahrungen sind» (Soremski 2010, S. 62 f.).

Hummrich (2009) befragt in ihrer Studie bildungserfolgreiche Migrantinnen türkischer, afghanischer, italienischer und syrischer Herkunft anhand von biografisch-narrativen Interviews und wertet die Interviews mithilfe der objektiven Hermeneutik aus. Im Zentrum ihrer Ausführungen stehen die Bildungsbiografien der befragten Migrantinnen und ihr Umgang mit den Bildungserwartungen ihrer Eltern. Sie bezeichnet diesen Umgang als «objektiv bestimmbaren Transformationsprozess» (ebd., S. 10), der das Ziel verfolgt, «zwischen der Entfremdung vom Herkunftskontext und der Bindung an ihn» einen eigenen Weg zu finden. Die Autorin fokussiert die Bedeutung von Autonomiebestrebungen der Töchter vor dem Hintergrund der elterlichen Bildungserwartungen in der Verdichtung von sechs ausgewählten Fällen zu Typen. Sie geht dabei von einer «antinomischen Handlungsstrukturierung» aus: «Sozialer Aufstieg ermöglicht und verursacht in Transformationsbiografien zum einen Entfremdung vom Herkunftskontext und birgt daher Krisen- und Konfliktpotential» (Hummrich 2002, S. 143). Die Typenbildung erfolgt im Spannungsfeld von familiären und schulischen Handlungsfeldern (vgl. Hummrich 2009, S. 166 f.). In Bezug auf die Familie spielen die vorhandenen familiären Ressourcen eine Rolle, wie beispielsweise die Möglichkeit reflexiver Konfliktbewältigung oder emotionale Handlungssicherheit sowie das Verhältnis von Migration, Familienstruktur und Bildungsaspiration der Eltern und den in diesem Zusammenhang erfahrenen Erwartungen in Bezug auf die eigene Bildungsbiografie. Im Bereich der Schule interessiert, welches Verhältnis die Befragten zu ihren Lehrpersonen hatten, welche Rolle diese Beziehung für bildungsbiografische Übergänge spielten und wie die Befragten mit Diskriminierungserfahrungen und der Erfüllung von Leistungsanforderungen umgingen. Als Resultat der Typisierung präsentiert die Autorin die drei Typen «aktive Transformation» (Typ 1), «reproduktive Transformation» (Typ 2) und «ambivalente Transformation» (Typ 3).

In der Folge soll darauf eingegangen werden, welche Rolle die Familie für den Bildungserfolg dieser drei Idealtypen spielte. Welchen Einfluss die Schule für die Exponentinnen der drei Typen hatte und wie sie mit Diskriminierungserfahrungen in der Schule umgingen, wird in Abschnitt 4.2 der vorliegenden Arbeit näher betrachtet. Die befragten Migrantinnen des Typs 1 eignen sich die hohen Bildungsaspirationen ihrer Eltern aktiv an und integrieren

ren sie in die eigenen biografischen Bedeutungsstrukturen, wohingegen Befragte des Typs 2 die Aspirationen lediglich als Delegation der Eltern empfinden und sie deshalb übernehmen. Dank dieses Vorgangs erlangt Typ 1 mehr Autonomie und entfernt sich zunehmend von den Traditionen des Herkunftskontexts, «nicht ohne diese Entfremdung zu reflektieren und Bindungen aufrechtzuerhalten» (ebd., S. 198). Typ 1 schafft also die Verbindung des Bruchs mit Traditionen mit dem Aufrechterhalten von engen Beziehungen mit der Familie. Dementsprechend wird das Studium von den Migrantinnen des Typs 1 primär als Mittel zum Zweck der Entfremdung vom Elternhaus genutzt. Im Gegensatz dazu werden Mitgliedern des Typs 2 von ihren Eltern relativ wenige Freiheiten zugestanden – es gilt primär, die Aufstiegswünsche der Eltern zu erfüllen, und nicht, ein eigenes Autonomieverständnis zu entwickeln. Die dem Typ 2 zugeordneten Befragten wohnen während des Studiums weiterhin bei ihren Eltern und haben kaum Beziehungen ausserhalb der Familie. Diese enge soziale Eingebundenheit in die Hierarchiestrukturen des Herkunftskontextes ermöglicht den Mitgliedern von Typ 2 Handlungssicherheit für die Erfüllung der elterlichen Bildungserwartungen (vgl. ebd., S. 199). Typ 3 distanziert sich, ähnlich wie Typ 1, bewusst vom Elternhaus, jedoch nicht ohne eine enge Bindung an die Familie aufrechtzuerhalten. Charakteristisch für Typ 3 ist die Anpassung des Verhaltens an den Handlungskontext – je nach Situation werden die Erwartungen des Elternhauses oder individuelle Bedürfnisse stärker gewichtet. Typ 1 und 3 unterscheiden sich auch dahingehend, dass die Mitglieder von Typ 3 ihre eigenen Bildungsvorstellungen gegen jene der Eltern behaupten müssen und diesbezüglich von Eltern nicht unterstützt werden. Während subjektive Transformation für die Migrantinnen des Typs 1 die Erlangung von Autonomie und Entfremdung ermöglicht, fokussieren die Mitglieder des Typs 2 die maximale Ausnutzung minimaler Handlungsspielräume. Dazwischen ist Typ 3 angesiedelt: «Für Typ III bedeutet subjektive Transformation eine Anerkennung heteronomer Bestimmtheit und der eigenen Gebundenheit bei gleichzeitiger aktiver Anpassung an jeweilige Kontexte» (ebd., S. 200).

Auch Ofner (2003) geht in ihrer Untersuchung anhand von 21 biografisch-narrativen Interviews mit Akademikerinnen türkischer Herkunft der zweiten Migrationsgeneration der Frage nach, welchen Einfluss die Eltern für die Bildungsbiografie der Befragten hatten. Sie kommt zum Schluss, dass die Eltern aufgrund ihres tiefen Bildungsniveaus und der mangelnden Deutschkenntnisse kaum in der Lage waren, ihre Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen. Sie unterscheidet drei Verhaltensmuster der Eltern (vgl. Ofner 2003, S. 241): Ermunterung, gute schulische Leistungen zu erbringen bis hin zum Unter-Druck-Setzen, indifferentes Verhalten und zeitweilige Behinderung der Bildungsbestrebungen der Töchter. «Zumeist beschränkt sich nach Darstellung der Biografieträgerinnen die «Förderung» jedoch auf Ermahnungen zu lernen und eventuell auf Geschenke bei guten Noten. Indirekte Unterstützung werde durch liebevolle Zuwendung zuteil» (ebd., S. 244). Aus diesem Grund wurde den Befragten ein hohes Mass an Selbstdisziplin und Selbstständigkeit abverlangt, um höhere Schulformen zu erreichen.

King (2009) fokussiert in ihrer Studie die Problematik der Abgrenzung der zweiten Migrationsgeneration von der Anpassung an die Bildungsaufstiegswünsche und -motive der Eltern. Es wurden 20 narrative Interviews mit Migranten der zweiten Generation geführt und

mit den Methoden der objektiven Hermeneutik und anhand von Narrationsanalysen ausgewertet. Entgegen anderen soziologischen Studien zum Bildungserfolg bzw. -misserfolg von Migranten distanziert sich die Autorin von einer rein kapitaltheoretischen Auseinandersetzung und betont die Bedeutung der Adoleszenz als Phase der Generierung von Identitäts- und Lebensentwürfen. Daneben rückt sie Ablösungsprozesse unter Migrationsbedingungen in den theoretischen Fokus.⁵⁸ «Bildungsaufstieg beinhaltet, das Bildungsmilieu der Herkunftsfamilie in einigen Hinsichten zu verlassen und sich von damit verbundenen sozialen Beziehungen und soziokulturellen Praktiken stärker zu entfernen» (ebd., S. 28). Migranteneltern betrachten, abhängig von den Migrationsmotiven und den Erfahrungen, die aufgrund der Migration gemacht wurden, den Bildungserfolg ihrer Kinder oft als Mittel zum erfolgreichen Abschluss des Migrationsprojekts oder als Kompensation erlebter Diskriminierungs- oder Entwertungserfahrungen (vgl. Carnicer 2012). Dies kann von den Kindern als Auftrag zum Bildungsaufstieg verstanden werden, kann aber adoleszenten Ablösungs- und Individuationsprozessen widersprechen. Die Erarbeitung der für diesen Transformationsprozess notwendigen Ressourcen bedeuten für die Nachkommen von Migranten damit einen erheblichen psychosozialen Mehraufwand: Neben der Auseinandersetzung mit der eigenen adoleszenten Individuation, muss auf die elterlichen Bildungsaspirationen adäquat reagiert werden und in unterschiedlichen sozialen Räumen muss um Anerkennung gerungen werden (vgl. King 2009, S. 35). Die Autorin unterscheidet zwei Konstellationen von adoleszenten Entwicklungen und Bildungsverläufen von bildungserfolgreichen Mitgliedern der zweiten Migrationsgeneration. Die erste Konstellation des Bildungsaufstiegs beinhaltet die Übernahme der elterlichen Bildungsaspiration und das damit verbundene zwiespältigen Gefühls des Erfolgs. Einerseits wird den Aufstiegswünschen der Eltern aufgrund der von ihnen erbrachten Opfer entsprochen, jedoch ohne sich mit diesem Werdegang vollständig identifizieren zu können (vgl. ebd., S. 38). Mit der zweiten Konstellation beschreibt die Autorin den Bildungsaufstieg bei gleichzeitiger Individuation von der Herkunftsfamilie, der Ablösung von den elterlichen Erwartungen und dem Finden des eigenen, als authentisch empfundenen Weges auch in ausserfamiliären Kontexten.⁵⁹ Diese beiden Konstellationen der Verschränkung von Bildungsaufstieg und Adoleszenzverlauf verdeutlichen gemäss der Autorin, dass eine rein formale Betrachtung von Bildungsverläufen mit dem Fokus auf Bildungserfolg bzw. -misserfolg nicht ausreicht. «Vielmehr geht es in Bildungsprozessen zentral um psychosoziale Kompetenzen, die im günstigen Fall angeeignet werden und die es oft erst ermöglichen, erreichte Abschlüsse in eine Lebensform einmünden zu lassen, die den biografischen Ressourcen entspricht» (ebd., S. 43). Die Interaktionen von elterlichen Bildungsaspirationen und den adoleszenten Individuationsverläufen müssen also besonders bei bildungserfolgreichen Migranten genau analysiert werden

⁵⁸ In einer späteren Arbeit kommt diese Ansicht wie folgt zum Tragen: «Unsere forschungsleitende Annahme lautet, dass der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund von der Art der Bewältigung dieser doppelten, miteinander verschränkten Herausforderung unter Bedingungen des Migrantenstatus und damit von den Entwicklungsprozessen der Adoleszenz abhängt. Die Kompetenz zur Eigenpositionierung im sozialen Raum ist entsprechend verbunden mit der Qualität und den Resultaten adoleszenter Ablösungsprozesse» (King et al. 2011, S. 588).

⁵⁹ King et al. (2011) unterscheiden zwischen *Aspirationen* der Eltern, die eine Eigenlogik des Bildungsweges des Kindes zulassen, und *Delegationen*, also Erfolgsaufträgen, «bei denen die implizit vorrangig auf das eigene Leben bezogenen Wünsche der Eltern im Vordergrund stehen» (ebd., S. 590). Ausgehend von den bei King (2009) genannten Konstellationen könnte man bei der ersten Konstellation von einer Delegation, bei der zweiten Konstellation von einer eigentlichen Aspiration der Eltern in Bezug auf den Bildungserfolg ihrer Kinder sprechen.

und können weder in jedem Fall als problematisch noch als problemlos bezeichnet werden.

Klein (2010b) befragte im Rahmen ihrer Untersuchung sechs Akademiker indischer Herkunft der zweiten Migrationsgeneration in Deutschland und Grossbritannien mit biografisch-narrativen Interviews, die sie anhand der dokumentarischen Methode auswerte- te. Im Zentrum des Interesses stand das schon oft erwähnte soziale Kapital in Form von familiären Beziehungen oder von Beziehungen zu Gleichaltrigen und deren Einfluss auf den Berufs- und Bildungserfolg⁶⁰ der Befragten. Gemäss der Autorin spielt die Familie in erster Linie bei der Vermittlung von Bildungsorientierungen und bei schulischen Entscheidungsprozessen eine Rolle, während die Peers primär eine Funktion als konkrete Unterstützungsinstanz in unterschiedlichen bildungsbiografischen Phasen übernehmen (vgl. Klein 2010b, S. 275). So kam die Autorin länderübergreifend zu dem Ergebnis, dass die Familien in erster Linie bei Übergangsprozessen in weiterführende Schulen von den Befragten als zentrale Ressource wahrgenommen wurden: «Während in Deutschland demzufolge vor allem die Schulform entscheidend ist und somit sehr offensichtlich selektiert wird, bestimmt in Grossbritannien die jeweilige Reputation der Schule, die Lokalität, in der die Schule situiert ist, sowie das ökonomische Kapital der Eltern die Schulwahlentscheidung» (ebd., S. 279).

4.1.3 Erziehung

Plunkett et al. (2009) kommen im Rahmen ihrer quantitativen Studie zu den Effekten des elterlichen Unterstützungshandelns in Migrantenfamilien und dessen Einfluss auf die Schulleistungen ihres Nachwuchses zum Schluss, dass für den Bildungserfolg von Kindern aus Migrantenfamilien Ähnliches gilt wie für die Kinder einheimischer Familien: Kinder, deren Eltern sie bei den Hausaufgaben unterstützen und sie kontrollierend begleiten, ihnen Ratschläge geben in schulischen Belangen und mit der Schule aktiv im Kontakt sind, fördern den Bildungserfolg: «All the parental engagement variables were positively and significantly related to academic engagement» (Plunkett et al. 2009, S. 262). Kulturspezifisch muss die Frage nach dem für den Bildungserfolg optimalen Erziehungsstil betrachtet werden. Während in westlichen Kulturen der autoritative Erziehungsstil als besonders fördernd für die Entwicklung eines Kindes angesehen wird (vgl. Baumrind 1991, S. 355 ff.), gilt dies nicht unbedingt für Kinder, deren Eltern aus asiatischen Kulturen stammen. So konnte Weiss (2009) zeigen, dass Kinder aus vietnamesischen Migrantenfamilien deutlich autoritärer erzogen wurden als ihre Peers. Ein weiterer interessanter Befund bezieht sich auf die für die Migrantenkinder primäre elterliche Bezugsperson für schulische Belange. In ihrer Studie mit 216 Jugendlichen aus mexikanischen Migrationsfamilien fanden Plunkett et al. (2008) heraus, dass der Beitrag des Vaters von den befragten Personen als weniger bedeutsam wahrgenommen wird als die Unterstützung durch die Mutter. Die Unterstützung des jeweils gegenteiligen Geschlechts wird von den Befragten motiva-

⁶⁰ Ähnlich wie Behrensen & Westphal (2009) stehen bei Klein (2010b) der Berufserfolg bzw. die unterstützenden Ressourcen für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration im Zentrum des Interesses. Die Autorin betrachtet jedoch in den lebensgeschichtlichen Erzählungen mit der Familie und den Gleichaltrigen auch soziale Netzwerkstrukturen, die während der ganzen Bildungsbiografie und damit auch für den letztendlichen Bildungserfolg eine Rolle spielten. Deshalb soll die Studie im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit nicht unerwähnt bleiben.

tional als besonders wertvoll betrachtet. Weibliche Befragte betonten die Unterstützung des Vaters als besonders motivierend, männliche Befragte strichen die Bedeutung ihrer Mütter als wichtigste schulische Unterstützungsquelle heraus (vgl. ebd., S. 348). «These findings highlight the importance of considering genders, generational statuses, and cultural backgrounds as possible moderators of the relations between perceived parental engagement and adolescents' academic engagement» (Plunkett et al. 2009, S. 266). Auch Niehaus (2008), der 13 Interviews mit bildungserfolgreichen türkischstämmigen Migranten der zweiten Migrationsgeneration geführt hat, kommt zum Schluss, dass von den Eltern der Befragten vornehmlich zweierlei Erziehungsstile praktiziert werden. Eine erste Gruppe von Eltern vollzieht einen zielgerichteten, leistungsorientierten Erziehungsstil, schulische Leistungen werden überprüft und die Erledigung der Hausaufgaben wird in den Tagesablauf integriert (vgl. Niehaus 2008, S. 79 f.). Ganz bewusst wird von den Eltern auch das soziale Umfeld ihrer Kinder ausgewählt, um sicherzustellen, dass die Freizeit aus Sicht der Eltern «sinnvoll» genutzt wird. Inhaltlich jedoch können die Eltern ihre Kinder kaum unterstützen, weil sie ihre Schulzeit mehrheitlich in der Türkei durchliefen und oft lediglich über einen Grundschulabschluss verfügen. Trotzdem versuchen die Eltern, die diesen tendenziell autoritären Erziehungsstil bevorzugen, den Schulerfolg ihrer Kinder zu beeinflussen⁶¹ (vgl. ebd., S. 80). Ein zweiter Erziehungsstil, der sich in den Interviews mit den Migranten offenbarte, orientiert sich eher an einer partnerschaftlichen Beziehung zwischen Eltern und Kindern. Schulischer Erfolg wird zwar von den Eltern erwartet, sie lassen aber ihren Kindern grösseren Handlungsspielraum und Autonomie beim Erreichen dieses Ziels. Der Autor vermutet, dass dieser wenig kontrollierende Erziehungsstil darauf zurückzuführen sei, dass die Eltern nicht ausreichend über das Schulsystem informiert sind und es vorziehen, die Verantwortung für den Schulerfolg an die Kinder zu delegieren.

Portes und Fernández-Kelly (2008), die innerhalb der US-amerikanischen Migrationssoziologie zu den aktivsten Forschenden gehören, haben sich in einer Studie mit dem aussergewöhnlichen Bildungserfolg⁶² von benachteiligten Kindern⁶³ der zweiten Migrationsgeneration auseinandergesetzt. Im Rahmen von 61 qualitativen Interviews mit den Kindern, ihren Geschwistern, den Eltern und deren Partnern wurde untersucht, welche Bedingungsfaktoren aus Sicht der Befragten für den schulischen und beruflichen Erfolg von Bedeutung waren. In den Ergebnissen von Portes und Fernández-Kelly wurde als ein wichtiger Faktor für den aussergewöhnlichen Bildungserfolg ein autoritär-kontrollierender Erziehungsstil eruiert, mit dem das Ziel verfolgt wird, soziale Kontakte mit der ausserfamiliären Umwelt möglichst zu vermeiden, um die sprachlichen und kulturellen Gepflogenheiten der Herkunftskultur ausgiebig zu pflegen und den Kontakt mit devianten sozialen Gruppen zu vermeiden (vgl. Farsi 2014, S. 130). «Maintenance of parental authority and strong family discipline has the effect of inducing selective acculturation, as opposed to the full-barreled

⁶¹ Ein Befragter bringt diese Haltung der Eltern wie folgt zum Ausdruck: «Also er hat es vielleicht jetzt selber nicht gerade verstanden. Aber ich weiss noch gut in der ich glaube vierten Klasse und in der sechsten Klasse auch mal, da habe ich so für Sachkunde oder so oder Biologie habe ich gelernt. Und dann hat der mir alles so, hat er alles abgepaust vom Buch und hat dann so Lücken erstellt, und dann musste ich diese Lücken ausfüllen, und dann hat der mich alles noch mal abgefragt und hat dann einfach abgelesen, ob es richtig ist» (Niehaus 2008, S. 80).

⁶² Schulischer bzw. beruflicher Erfolg wurde in der Studie von Portes & Fernández-Kelly (2008) mit dem erfolgreichen Absolvieren eines College-Studiums bzw. einer graduate school oder dem erfolgreichen Eintritt in eine berufliche Karriere operationalisiert.

⁶³ «Benachteiligung» wurde im Rahmen dieser Studie aufgrund von drei Indikatoren operationalisiert: 1. tiefer sozioökonomischer Status der Familie; 2. negative Erfahrungen bei der Ankunft den USA; 3. alleinerziehende Eltern.

variety advocated by public schools and other mainstream institutions» (Portes & Fernández-Kelly 2008, S. 24) (vgl. 4.1.1).⁶⁴

In Bezug auf familiäre Praktiken, die den Bildungsaufstieg begünstigten, nennen die Individualisten in der Studie von Raiser (2007) die Erziehungspraxis der *concerted cultivation*⁶⁵ als wichtige familiäre Praxis, den Bildungsaufstieg begünstigt. In ihrer, bereits in Abschnitt 3.3.3 erwähnten, Studie, bezeichnen Morales und Trotman (2004) die Migrationssituation aufgrund des mit der Migration oft einhergehenden Statusverlusts und der Stellung der Personen mit Migrationshintergrund als gesellschaftliche Minderheit im Kontext des Resilienzkonzepts als Risikofaktor. Im Bereich der familiären Schutzfaktoren unterscheiden die Autoren folgende protektive Faktoren (vgl. Westphal & Kämpfe 2013, S. 89): Familienzusammenhalt, Stabilität, Präsenz und Teilnahme, soziale und kognitive Unterstützung, Förderung und Wertschätzung, Weitergabe von Familienerinnerungen (biografische Erfahrungen und persönliche Ressourcen, Familienmitglieder als Inspirationsquellen).

4.1.4 Geschwister

In seiner Studie interviewte Crul (2000) 86 marokkanische und türkische Schüler und Studenten der zweiten Migrationsgeneration im Alter von 16-24 Jahren. Bei der Hälfte der Befragten handelte es sich um bildungserfolgreiche Personen mit Hochschulreife. Zusätzlich wurde in 30 Familien ein Elternteil oder beide Elternteile befragt. Der Autor kommt zum Schluss, dass die Reihenfolge der Geschwister bzw. die Position innerhalb der Geschwisterreihenfolge entscheidender ist als deren Anzahl (vgl. Crul 2000, S. 239). Erstgeborene Kinder weisen oft weniger gute Schulleistungen auf, weil in der Familie noch keine Erfahrungen mit dem Schulsystem im Aufnahmeland gemacht werden konnten. Insbesondere jüngere Geschwister können von der Pionierrolle und den Erfahrungen der älteren Geschwister profitieren: «The help of older siblings, though, can be just as effective as that of the parents in other groups. They can be crucial intermediaries between the younger children and their school, and they possessed a great deal of practical knowledge that was useful for educational success» (Crul 2000, S. 240). Im Gegensatz zu den Eltern wissen die älteren Geschwister über das Schulsystem Bescheid, haben Kontakte innerhalb der Schule und sind dadurch für ihre jüngeren Geschwister wertvolle Quellen praktischer und emotionaler Unterstützung. Juhasz und Mey (2003b) schliessen sich den Ergebnissen von Crul (2000) an und streichen die Rolle der älteren Geschwister als «Coaches» für ihre jüngeren Geschwister in dreierlei Hinsicht heraus: Sie unterstützen die jüngeren Geschwister bei den Hausaufgaben, setzen sich bei Lehrpersonen für sie ein und helfen ihnen bei Bildungsentscheidungen: «Weil sie selber niemanden hatten, der ihnen zur Seite stand,

⁶⁴ Mit «selective acculturation» ist im Sinne von «integration» bei Berry (2006, S. 21) eine Akkulturationsstrategie gemeint, welche sowohl die Anpassung an die Verhältnisse im Einwanderungsland als auch die Beibehaltung kultureller Gepflogenheiten des Herkunftslandes einschliesst. Rumbaut und Portes (2001) sprechen in diesem Zusammenhang von «biculturalism» und gehen davon aus, dass diese Akkulturationsstrategie «leads to better psychological and achievement outcomes because it preserves bonds across immigrant generations and gives children a clear reference point to guide their future lives» (Rumbaut & Portes 2001, S. 309).

⁶⁵ Gemäss Lareau (2003) handelt es sich beim Konzept der «concerted cultivation» um Handlungsstrategien von Mittelstands- und Oberschichts-Eltern, die ihre Kinder in Bezug auf bestimmte Fähigkeiten, Verhalten und Einstellungen fördern, um ihnen gegenüber von Unterschichtskindern in Bezug auf den Schulerfolg einen Vorsprung zu ermöglichen (z. B. Musik- und Kunstunterricht, Sportvereine, Theater, Clubs usw.). Gemäss Raiser (2007, S. 130) resultieren daraus den Bildungserfolg begünstigende Bedingungen wie eine symmetrische Kommunikationspraxis, die Erziehung zur Selbstverantwortung sowie ein den Erwartungen der Schule entsprechendes Bildungsverständnis.

möchten sie, dass wenigstens ihre jüngeren Geschwister von ihren Erfahrungen und ihrem Wissen profitieren können» (Juasz & Mey 2003, S. 327). In der Studie von Farsi (2014, S. 227) werden die Geschwister als Unterstützungsquelle für schulische Fragen mit 30 % Nennungen zwar weniger oft als die Freunde (57 %) und die Eltern (38 %) genannt, dennoch wird auch hier der Stellenwert der Geschwister als Unterstützung in schulischen Belangen deutlich. Dieses Ergebnis ist konsistent mit den Aussagen von Boos-Nünning und Karakasoglu (2004), die in ihrer Untersuchung zum Schluss kommen, dass sich 58 % der befragten Migrantinnen Hilfe in schulischer Hinsicht ausserhalb der Familie holen. Die Bedeutung der Geschwister für den Bildungserfolg der befragten Migrantinnen lässt sich durch die Befunde von Hummrich (2009) bestätigen. So übernehmen sowohl beim Typ 1 (aktive Transformation) als auch beim Typ 3 (ambivalente Transformation) ältere Geschwister, die bereits einen Bildungsaufstieg vollzogen haben, eine wichtige Orientierungsfunktion für die Befragten dieses Typs. Sie agieren als Vorbilder und Mentoren, aber auch als Puffer für die Konflikte zwischen den Eltern und ihren Kindern. Auch Niehaus (2008) streicht die Bedeutung der Geschwister als wichtige Ressource für den Bildungserfolg heraus. Gerade bei Bildungsübergängen spielen die Geschwister eine wichtige Rolle als Vorbilder. Wenn ältere Geschwister das Gymnasium bereits erfolgreich absolviert haben, verlieren die Eltern die Angst vor dieser Schulform, und auch davor, ihre Kinder zu überfordern. Aber auch negative Erfahrungen von älteren Geschwistern können anstehende Bildungsentscheidungen für die jüngeren Geschwister beeinflussen, wie folgendes Beispiel eines Befragten zeigt:

«Meine Schwester, die war nicht im Kindergarten, und die ist in der ersten Klasse in der Grundschule sitzen geblieben. Aufgrund dieser Sprachprobleme und ich glaube das war vielleicht auch so ausschlaggebend für meine Eltern, dass die dann eben gesagt haben, ja die anderen Kinder, die gehen jetzt gleich in den Kindergarten» (Niehaus 2008, S. 85).

Gute Schulleistungen ihrer Kinder geben den Migranteneltern das Selbstvertrauen, sich gegenüber den Lehrpersonen bei Bildungsentscheidungen für den Übergang der jüngeren Geschwister in eine höhere Schulform einzusetzen. Diese Befunde werden anhand der Ergebnisse einer quantitativen Studie von Schulze und Preisendörfer (2013) bestätigt, in der anhand einer Stichprobe von 1369 Grundschulern der vierten Klasse untersucht wurde, wie sich die Platzierung in der Geschwisterreihe auf die Bildungschancen und den Bildungserfolg von Kindern auswirkt. Sie kommen wie Niehaus (2008) zum Schluss:

«Der Erfolg älterer Geschwister vermittelt den Eltern (und jüngeren Geschwistern) Erfahrungswissen im Umgang mit den Einrichtungen des höheren Bildungswesens, gibt ein Sicherheitsgefühl und stärkt vermutlich das elterliche Vertrauen, dass es die eigenen Kinder trotz widriger Umstände schaffen können» (Schulze & Preisendörfer 2013, S. 353).

Damit können sie den Befund bestätigen, dass später geborene Kinder in bildungsfernen oder statusniedrigen Familien hinsichtlich der Bildungsaspiration ihrer Eltern profitieren, wenn früher geborene Geschwister bereits den Sprung auf höhere Bildungswege geschafft haben (vgl. ebd., S. 346). Auch in der Studie von Raiser (2007) spielt die intragenerationale Transmission von sozialem Kapital, d. h. die Unterstützung von Geschwistern und Freunden, eine wichtige Rolle. Gerade bei nicht vorhandener praktischer Unterstüt-

zung seitens der Eltern übernehmen die Geschwister⁶⁶ bei den Kollektivist*innen dank ihres Erfahrungswissens auch in Hinblick auf die Transmission der elterlichen Normen und Werte die Stellvertretung der Eltern. Ähnlich wie beim Typus der Kollektivist*innen bei Raiser (2007) betont Tepecik (2011) die Bedeutung bildungserfolgreicher Geschwister als Ersatzautoritäten, die den schulischen Kontext der Befragten besser kennen und deshalb als wichtige Ansprechpartner und Ratgeber wahrgenommen werden.

4.1.5 Zusammenfassung

Fasst man die Ergebnisse zum Einfluss der Familie auf den schulischen Erfolg von Migranten der ersten und zweiten Generation zusammen, lässt sich festhalten, dass sich insbesondere vier Bereiche als wichtige Ressourcen bzw. Voraussetzungen für den Bildungserfolg herauskristallisieren. Im Bereich der Migrationsgeschichte haben sich die gewählten Akkulturationsstrategien, die Zugehörigkeit zur ersten oder zweiten Migrationsgeneration sowie der soziale Status im Herkunftsland als relevant für den schulischen Erfolg herausgestellt (4.1.1). Hinsichtlich der familiären Bildungsaspirationen und des familiären Zusammenhalts kann der Forschungsstand dahingehend zusammengefasst werden, dass eingewanderte Eltern besonders hohe Erwartungen an die schulischen Leistungen ihrer Kinder haben. Diese erwachsen oft dem Wunsch an die Kinder, das familiäre Migrationsprojekt zu einem erfolgreichen Abschluss zu bringen oder im Aufnahmeland an Status zu gewinnen. Oft ist eine Idealisierung höherer Bildungsabschlüsse die Folge, mit der die jungen Personen mit Migrationshintergrund unterschiedlich umgehen. Die Unterstützung der Eltern ist davon abhängig, inwiefern sie über eigene Bildungserfahrungen verfügen, die sie dazu befähigt, ihre Kinder unmittelbar selbst zu unterstützen (z. B. mit Hausaufgabenhilfe oder in Form von Beratung bei Bildungsentscheidungen). Verfügen die Eltern über keine eigenen Bildungserfahrungen, kompensieren sie dieses Defizit mit anderen Unterstützungsleistungen, z. B. durch die Finanzierung von Nachhilfestunden. In der Mehrheit der Studien wird die Familie als zentrale Unterstützungsinstanz für bildungserfolgreiche Migranten betrachtet (4.1.2). Hinsichtlich des Erziehungsverhaltens der Eltern von bildungserfolgreichen Migranten stellt sich die Orientierung an autoritativen und autoritären Erziehungsstilen als besonders förderlich für die Schulleistungen der Kinder heraus (4.1.3). Schliesslich wird in mehreren Studien die Bedeutung älterer Geschwister als Vorbilder, Mentoren und Orientierungspersonen herausgestrichen, von denen nicht zuletzt auch die Eltern profitieren können, indem sie Erfahrungswissen sammeln, das sich direkt auf die Situation jüngerer Geschwister übertragen lässt.

4.2 Schule

Wie in der vorliegenden Arbeit schon mehrfach erwähnt wurde, spielen neben der Familie schulische Faktoren eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Im Gegensatz zu den familiären Einflussfaktoren wurden diese schulischen Faktoren hinsichtlich ihres Einflusses auf bildungserfolgreiche Migran-

⁶⁶ Dieser Befund ist konsistent mit den Ergebnissen von Crul (2000), der in seiner Studie die emotionale praktische Unterstützung von Geschwistern bzw. von der Geschwisterreihe für den Bildungserfolg untersucht hat (vgl. Abschnitt 4.1.4).

ten weit weniger intensiv erforscht. In der Folge soll auf die vorhandenen empirischen Ergebnisse in Bezug auf die mögliche Bedeutung schulischer Einflussfaktoren eingegangen werden. In einem ersten Schritt wird die Funktion der Lehrpersonen für die Entwicklung der schulischen Leistungen von bildungserfolgreichen Migranten näher betrachtet (4.2.1). Während in einem ersten Abschnitt (4.2.1.1) der Umgang mit von Lehrpersonen ausgehenden Diskriminierungserfahrungen näher betrachtet wird, stehen in einem zweiten Abschnitt (4.2.1.2) die Lehrpersonen als unterstützende signifikante Dritte im Zentrum des Interesses. Anschliessend wird der Einfluss der Klasse (4.2.2) im Rahmen von Studien zur Klassenzusammensetzung (4.2.2.1) und hinsichtlich der Bedeutung des Klassenklimas (4.2.2.2) für die schulischen Leistungen und bildungserfolgreichen Migranten fokussiert.⁶⁷

4.2.1 Lehrpersonen

4.2.1.1 Diskriminierung

Becker, Jäpel & Beck (2013) stellen als Quintessenz ihrer Untersuchung fest, dass es aufgrund der vorliegenden Daten für die Deutschschweiz keine Hinweise auf eine systematische, von Lehrpersonen ausgehende Diskriminierung⁶⁸ von 15-jährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund gibt (vgl. ebd., S. 540). Sie bestätigen damit die Resultate von Kristen (2006), die für den deutschen Kontext zu ähnlichen Resultaten gelangt ist, nämlich «dass weder die Notenvergabe im Fach Mathematik noch die Aussprache der Bildungsempfehlung auf die ethnische Zugehörigkeit der Kinder zurückgeführt werden kann. Bei gleichen Testwerten werden Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunftsgruppen ähnlich beurteilt» (Kristen 2006, S. 94). Die Autoren gehen deshalb davon aus, dass die in PISA (2000) und TREE nachgewiesenen geringeren Bildungserfolge von Schülern mit Migrationshintergrund eher auf den sozioökonomischen Status als auf die Diskriminierung von Lehrpersonen zurückzuführen sind. Sowohl Becker et al. (2013) als auch Kristen (2006) verweisen zurecht auf die methodische Problematik der indirekten Messung ethnischer Diskriminierung anhand des Vergleichs von Resultaten standardisierter Schulleistungstests und den von den Lehrpersonen vorgenommenen Bildungsempfehlungen. Darüber hinaus können sich diskriminierende Äusserungen nicht nur spezifisch im Rahmen schulischer Leistungsbeurteilung oder Bildungsempfehlungen, sondern auch in zahlrei-

⁶⁷ Ein in der vorliegenden Arbeit nicht vertiefter Aspekt ist die Bedeutung von vorschulischen Strukturen für den Bildungserfolg von Migranten. Lanfranchi (2002) kommt in seiner Studie zum Schluss: «Kinder ab dem 3. Lebensjahr, ergänzend zur Familie in Krippen, Spielgruppen, Tagesfamilien oder Kindergarten betreut und gefördert, werden von ihren Lehrpersonen in ihren kognitiven, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten besser beurteilt als Kinder, die ausschliesslich im Kreise der eigenen Familie aufwachsen. Insbesondere Kinder aus Migrationsfamilien, die im Vorschulalter familienergänzend betreut werden, bewältigen den Übergang zur Schule signifikant besser als Kinder, die sich ohne diesen vermittelnden Bezug in einer für sie «fremden» Lebenswelt behaupten müssen» (Lanfranchi 2002, S. 12).

⁶⁸ Kristen (2006) definiert das Konzept der Diskriminierung im schulischen Bereich wie folgt: «Wird also die Vergabe von Noten oder die Zuweisung zu verschiedenen Bildungswegen oder Leistungszügen durch eine askriptive Eigenschaft beeinflusst und nicht allein durch die erbrachten schulischen Leistungen, dann kann von Diskriminierung gesprochen werden» (Kristen 2006, S. 82). Ein spezifischer Mechanismus der Diskriminierung ist die sogenannte «institutionelle Diskriminierung». «Mit dem Begriff institutionelle Diskriminierung werden institutionelle Regelungen und Praktiken bezeichnet, die so angelegt sind, dass für einzelne soziale Gruppen systematisch Vorteile und Nachteile entstehen. Es handelt sich also nicht um eine mutwillige, von einzelnen Akteuren bewusst gewollte Diskriminierung, sondern um versteckte, teils auch nicht hinsichtlich ihrer Folgen bedachte Systemmechanismen» (Ditton & Aulinger 2011, S. 102). Als Beispiel erwähnen Gomolla & Radtke (2009, S. 460) die schulrechtlich und institutionell vorgesehene Selektion von Schülern und Klassenwiederholungen sowie die Überweisung an Sonderschulen oder Förderklassen. «Angenommen wird, dass es den Organisationsinteressen am besten dient, wenn diejenigen Schüler aussortiert werden, deren Aussonderung leicht legitimiert werden kann und durch deren Abwesenheit gleichzeitig die grösste Entlastung für die aussondernde Institution erreicht wird. Schüler mit Migrationshintergrund erfüllen beide Kriterien» (ebd.).

chen anderen Prozessen und Situationen des schulischen Alltags⁶⁹ manifestieren und schliesslich den Schulerfolg beeinträchtigen (vgl. ebd., S. 95). Für den Kontext der vorliegenden Arbeit soll die Frage im Vordergrund stehen, wie bildungserfolgreiche Schüler auf diskriminierende Äusserungen von Lehrpersonen reagieren und welche Handlungsstrategien sie für sich entwickelt haben, um solchen belastenden Einflussfaktoren entgegenzutreten. Entsprechend wird in der Folge auf Studien eingegangen, die sich primär mit Bewältigungsstrategien von bildungserfolgreichen Migranten beschäftigen, die diskriminierenden Äusserungen von Lehrpersonen ausgesetzt waren.

Hummrich (2002) will sich von der Ansicht lösen, dass die Familie in erster Linie als Instanz der Reproduktion von Traditionen und die Schule im Gegensatz zur Familie als leistungs- und autonomieorientierte Institution betrachtet wird (vgl. Hummrich 2002, S. 142). Die befragten Migrantinnen haben sowohl in der Schule als auch im Studium Diskriminierungserfahrungen und Erfahrungen der Marginalität erlebt. Ausgehend von dieser Feststellung und den herausgearbeiteten Typen 1–3 (vgl. 4.1.2) beschreibt die Autorin unterschiedliche Strategien, mit diskriminierenden Äusserungen von Lehrpersonen umzugehen. Typ 1 («aktive Transformation») geht selbstbewusst und aktiv mit Diskriminierungserfahrungen um und trotz stereotypen Deutungsmustern von Lehrpersonen (vgl. Hummrich 2002, S. 145).⁷⁰ Maximal kontrastiert dazu ist Typ 2 («reproduktive Transformation») auf die strukturgebende Orientierungsfunktion der Schule angewiesen. Fehlen diese Strukturen oder fallen sie aufgrund von diskriminierenden Äusserungen seitens der Lehrpersonen weg, verstärkt sich der ohnehin schon prägende Einfluss des Elternhauses, und die Individuierung stellt sich als noch anspruchsvoller heraus.⁷¹ Der dritte Typus, als «ambivalente Erfahrungsverarbeitung» bezeichnet, identifiziert sich zwar mit der Schule und den Lehrpersonen, ist sich aber des eigenen Leistungspotenzials bewusst. Migrantinnen dieses Typs schwanken bei diskriminierenden Äusserungen zwischen der Identifikation mit der Lehrperson und dem Bewusstsein über die eigens erbrachten Leistungen.⁷² Mansel &

⁶⁹ Mansel & Speiser (2010, S. 215) unterscheiden aufgrund von problemzentrierten Interviews und Gruppendiskussionen mit türkischen und arabischen Jugendlichen sieben Formen diskriminierenden Verhaltens von Lehrpersonen: 1. Identifizierung als Angehörige einer Minderheitengruppe und Abwertung, 2. geringe Beachtung und verweigerte Anerkennung, 3. Misstrauen, 4. veränderte Bewertungsmassstäbe, 5. Heranziehen leistungsfremder Kriterien bei Schullaufbahneempfehlungen, 6. ausbleibende Unterstützung (Bildungsberatung) und 7. Unterstellung unzureichender Kompetenzen. Diese Diskriminierungshandlungen beinhalten allesamt das Potenzial, bei Schülern mit Migrationshintergrund den sogenannten «stereotype threat» auszulösen. Damit wird die Angst bezeichnet, «dass die eigenen Leistungen auf Basis von negativen Stereotypen über die eigene Gruppe beurteilt und deshalb für unzulänglich befunden werden könnten» (Schofield 2006, S. i).

⁷⁰ Als Illustration dieses Handlungstyps führt die Autorin folgende Interviewstelle an: «positiv beeinflusst wurden wir eigentlich alle nicht von Lehrern also grad in der grundschule, und förderstufe, sieht man schon die tendenz, dass alle türkischen kinder eigentlich so haupt, real aufgeteilt werdn, ich weiss nicht. vielleicht is das auch dann wo man dann sagt, okee ich zeigs und ich packs auch. also meine grundschullehrerin die kam zur abschlussfeier, als wir abi gemacht habn. und die stand vor mir und meinte sie könnst nicht glauben, weil ich stand auf der bühne und hab noch einige spiele moderiert und so und sie stand vor mir und meinte sie wär total stolz auf mich, aus dem kleinen schüchternen medel, wär ne selbstbewusste frau geworden. und des hat einen schon irgendwie stolz gemacht» (Hummrich 2002, S. 144).

⁷¹ Stellvertretend für diesen Typ erwähnt die Autorin folgende Aussage einer Befragten: «ich hab ihm [dem lehrer] damals gesagt dass ich was mit sprachen machen will weil für medizin warn die noten zu schlecht und ich hab gedacht ich fahr n jahrnach england um die sprache besser zu lernen und dann hat er gelacht und hat wörtlich zu mir gesagt wieso willstn das machen, weil ich in englisch gut bin. und da hat er gemeint ja du bist doch sowieso moslemund du bist ne frau du kommst doch nachher sowieso in die küche und heiratest, hast ja sowieso hast, irgendwas hat er gesagt mit kindem und dass ich sowieso bald kinder hab. und da hab ich gesagt, wenn ich heirate dann lad ich sie zu meiner hochzeit ein aber das dauert noch bei mir isses nich so dringend herr äh herr soundso. meine mutter hat studiert und mein vater hat studiert und ich werd auch studiern und da hat er ja okee gemeint und hat dann nix mehr gesagt. [...] un da hab ich gedacht, naja wenn die dich nich wollen, vielleicht ham sie sogar recht. und dann hab ich die zwölf doch wiederholt und meine eltern ham mich da auch ziemlich gepuscht» (ebd., S. 145f.).

⁷² Der dritte Typ wird von Hummrich (2002) anhand der folgenden Äusserung illustriert: «es kann ja sein, dass du sitzenbleibst hat sie gesagt. nach der elf nach der zwölf sollt ich sitzenbleiben und das abitur nicht schaffn. so übertrieben ich weiss nich so übertrieben das war schon schlimm. [...] ich bin vielleicht selbstbewusster geworden, und so ich hab gedacht ja eigentlich hab ich ja das gymnasium selber geschafft un nich die lehrer» (ebd., S. 147f.).

Spaiser (2010, S. 219) kommen in ihrer Studie zum Schluss, dass je nach Bildungshintergrund der Jugendlichen bzw. ihrer Eltern die Reaktion auf diskriminierende Äusserungen vonseiten der Lehrpersonen unterschiedlich ausfällt. Die Autoren gehen davon aus, dass Diskriminierungserfahrungen bei bildungsmotivierten Migranten, deren Eltern über einen höheren Bildungsabschluss verfügen und im Herkunftsland eine gehobene soziale Position innehatten, sogar einen positiven Effekt haben. Die Betroffenen wollen der Lehrperson beweisen, dass sie mit ihren Mutmassungen falsch liegt und stellen ihre schulischen Fähigkeiten unter Beweis. Auch die Ergebnisse von King et al. (2011) legen nahe, dass Diskriminierungserfahrungen den Aufstieg motivieren können. Bei weniger bildungsmotivierten Migranten könnten solche Äusserungen jedoch desillusionierend wirken und damit zu Lernblockaden und zu einem verminderten Interesse am schulischen Stoff führen (vgl. King 2011, S. 597). Die von Ofner (2003) befragten Migrantinnen äussern insbesondere die Nicht-Erteilung einer Gymnasialempfehlung durch Grundschullehrpersonen bei identischen Notendurchschnitten wie die deutschen Mitschüler als häufig erlebte Diskriminierungserfahrung. «Damit korrespondierend schildern einige Frauen die Reaktion auf die Frage nach Berufswünschen: Wurde von Mädchen türkischer Herkunft Ärztin, Lehrerin o. ä. genannt, hätten manche Lehrpersonen mitleidig gelächelt oder sogar laut losgelacht» (Ofner 2003, S. 243). Den Umgang mit solchen Diskriminierungserfahrungen bewältigen die befragten Migrantinnen gemäss der Autorin anhand von fünf unterschiedlichen Bewältigungsstrategien (ebd., S. 292):

1. Rückzug ins «eigenethische Umfeld»
2. Verbergen des Migrationshintergrundes vor Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft
3. Versuch, eine Machtposition zu erringen
4. Kompensation durch anspruchsvolle Freizeitaktivitäten
5. Immunisierung durch «Transnationalisierung»

Behrensen und Westphal (2009) unterscheiden in ihrer Studie zwischen dem Umgang mit Diskriminierungserfahrungen in der ersten und zweiten Migrationsgeneration. Insbesondere bei der ersten Generation spielen im Zusammenhang mit der Erfahrung von Diskriminierung Orte des Lernens wie die Schule, Integrations- und Sprachkurse sowie Weiterbildungseinrichtungen eine zentrale Rolle. Die befragten Migrantinnen der ersten Generation reagieren entweder mit emotionalem Rückzug in ihren Herkunftskontext oder sie positionieren sich offen gegen die diskriminierende Lehrperson (vgl. Behrensen & Westphal 2009, S. 100). Migrantinnen der zweiten Generation beschreiben die Schule als hauptsächlichen Ort der Diskriminierung. Gerade Töchtern aus Arbeiterfamilien wird zu verstehen gegeben, dass das Gymnasium kein geeigneter Ausbildungsort für sie ist. Äussern sie trotzdem den Wunsch, das Gymnasium zu absolvieren und zu studieren, wurden einige Befragte offen von Lehrpersonen verspottet (vgl. ebd., S. 101). «Insgesamt neigen die erfolgreichen Frauen dazu, erlebte Diskriminierung eher zu dethematisieren und stattdessen ihre aktiven Potenziale bei der Bewältigung und das Erreichte in den Vordergrund zu rücken» (ebd., S. 116). Laut Raiser (2007) erhalten kollektivistische Bildungsaufsteiger nur sehr beschränkt Unterstützung von ihren Lehrpersonen, sind im Gegenteil oft unterschiedlichen Formen von Diskriminierung ausgesetzt (vgl. ebd., S. 111). Aufgrund der Distanz der

Elterngeneration zur aufnehmenden Gesellschaft kann den Kindern in Bezug auf den Umgang mit den Bildungseinrichtungen und ihren wichtigen Exponenten keine Unterstützung gewährleistet werden. Farrokhzad (2010) bestätigt die Ergebnisse von Ofner (2003), Hummrich (2002) und Weber (2003) und beschreibt unterschiedliche Reaktionsmuster auf Diskriminierungserfahrungen. «Diese Diskriminierungen können auf die Schülerinnen mit Migrationshintergrund entweder demotivierend wirken oder aber – im günstigeren Fall – ein gesteigertes Leistungsstreben hervorrufen (nach dem Motto: «Jetzt erst recht!»)» (Farrokhzad 2010, S. 311 f.). Zentral für das zweite Reaktionsmuster ist das Vorhandensein eines stützenden sozialen Netzwerks (Eltern, Freundeskreis, einzelne Lehrpersonen), welche die Migrantinnen fachlich und psychisch unterstützen. Die Autorin weist wie Ofner (2003) darauf hin, dass gerade bei Bildungsübergängen erfolgreichen Migranten von einem Eintritt ins Gymnasium abgeraten wird. Farrokhzad (2010) weist sowohl auf rassistische als auch auf «gut gemeinte» Argumentationsmuster hin, die Lehrpersonen verwenden, um ihre Schüler mit Migrationshintergrund vom Wunsch, ins Gymnasium zu wechseln, abzubringen:

««Als türkisches Mädchen braucht man kein Abitur» und «Als Muslimin brauchst du kein Abitur, weil du ja doch bald heiratest und Kinder bekommst» über «Auch viele Deutsche haben kein Abitur» bis zu «Du kannst das Gymnasium nicht schaffen, weil deine Familie dich nicht gut genug unterstützen kann»» (Farrokhzad 2010, S. 312).⁷³

Die Autorin macht deutlich, dass die starke Strukturierung des deutschen Schulsystems und die damit zusammenhängenden, mehrfachen Ausleseverfahren «grösseres strukturelles Diskriminierungspotential nach ethnischen Trennlinien» (ebd., S. 314) zur Folge haben (vgl. Ditton 2010).

4.2.1.2 Unterstützung

Nachdem im vorhergehenden Abschnitt die negative Einflussnahme seitens der Institution Schule in Form von institutioneller Diskriminierung im Allgemeinen und von diskriminierenden Äusserungen und Beratungshaltungen von Lehrpersonen im Speziellen im Zentrum standen, soll es in der Folge darum gehen, die Bedeutung von Lehrpersonen als zentrale Bezugs- und Unterstützungsinstanzen für bildungserfolgreiche Migranten zu fokussieren. So betont Raiser (2007) die Bedeutung von Lehrpersonen, indem er ihnen durch ihre Funktion als institutionell legitimierte Entscheidungsträger eine Schlüsselrolle «als Brückenkopf zwischen den Ansprüchen und Zielen des Individuums und einem institutionellen Arrangement» attestiert (Raiser 2007, S. 66). In Bezug auf die Unterstützung seitens des Bildungssystems und der Lehrpersonen im Speziellen schildern die bildungserfolgreichen Individualisten bei Raiser (2007) – nicht zuletzt auch aufgrund von guten Sprachkenntnissen – positive Erfahrungen im Kindergarten und in der Grundschulzeit. Einige Lehrpersonen werden, ähnlich wie Freunde, als Gatekeeper und Vorbilder betrachtet, von denen die Befragten moralisch und in Bezug auf die schulische Leistung unterstützt wurden (vgl. ebd., S. 144). Die ersten Jahre am Gymnasium wurden von mehreren Befragten als schwierige Zeit resümiert, weil sie sich durch die Grundschule ungenügend auf

⁷³ Ein ähnliches Zitat findet sich in der Untersuchung von Griese (2009, S. 152): «Der eine Lehrer sagte zu mir, dass ich auf eine Hauptschule gehöre wie alle Ausländer und nicht aufs Gymnasium.»

die neue Schulform vorbereitet fühlten. Auch hier stellen sich Lehrpersonen als wichtige Mentoren und Unterstützungsquellen für die bildungserfolgreichen Migranten heraus. Plunkett et al. (2008) bestätigen dieses Ergebnis: «A supportive adult within the school system (e.g., a teacher) is an important predictor of educational resilience» (Plunkett et al. 2008, S. 338). Die Autoren kommen in ihrer Studie zum Schluss, dass die Unterstützung durch Lehrpersonen einen zentralen Beitrag zur Erklärung der Zufriedenheit in Bezug auf die eigenen schulischen Leistungen und den Notendurchschnitt leistet (vgl. ebd., S. 349). Allerdings weisen die Autoren auf die methodische Problematik hin, dass die beiden Variablen Notendurchschnitt und Unterstützung durch die Lehrperson möglicherweise interagieren, was einen kausalen Schluss verunmöglichen würde: «Specifically, when teachers view youth as making better grades, they may respond in more supportive ways. Conversely, as teachers encourage their students, they may make better grades» (ebd.). Anders als diese quantitative Studie lassen sich in qualitativen Studien leicht Argumente für die Bedeutung von Lehrpersonen für die schulischen Leistungen bildungserfolgreicher Migranten finden. So betonen gerade Farrokhzad (2010, S. 310) und Behrensen & Westphal (2009, S. 38 ff.) die Relevanz von Lehrpersonen als Mentoren, die sich für die Entwicklung ihrer Schüler mit Migrationshintergrund engagieren. Solche Lehrpersonen werden gerade von bildungserfolgreichen Migranten aus sozioökonomisch benachteiligten Familien als ausschlaggebender Faktor für ihre erfolgreiche Bildungsbiografie bezeichnet. Potenziale und Fähigkeiten der befragten bildungserfolgreichen Migranten wurden von diesen Lehrpersonen erkannt und gefördert. So können Lehrpersonen, die als Mentoren auftreten, «aufgrund ihrer fundierten Systemkenntnisse Jugendlichen mit Migrationshintergrund wertvolle Ratschläge in Bezug auf biografische Entscheidungen geben – Hilfestellungen, die von bildungsfernen Migranteneltern nicht unmittelbar zu erwarten sind» (Farsi 2014, S. 131).⁷⁴ Einzelne Lehrpersonen, Arbeitgeber und Vorgesetzte werden von Befragten der zweiten Generation in ihrer Funktion als Förderer, Mentoren und Unterstützer als wichtige Ressource für den Berufserfolg betrachtet. «Diese Formen der Unterstützung bilden bei vielen den entscheidenden Faktor im Bildungsverlauf, insbesondere bei denen, deren Bildungsverläufe sich über Umwege gestaltet haben» (Behrensen & Westphal 2009, S. 114). Auch in der Untersuchung von Tepecik (2011) werden Lehrpersonen, welche die befragten Migranten anerkennen und sie unterstützen, als wichtige Ressource für den Bildungserfolg wahrgenommen. Portes & Fernández-Kelly (2008) bezeichnen in ihrer Studie das Vorhandensein und die Unterstützung durch Lehrpersonen als signifikante Andere ebenso als

⁷⁴ Dabei spielt die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und dem Elternhaus eine wichtige Rolle für den Bildungserfolg der Kinder mit Migrationshintergrund. Erfolgt eine Koordination von Lehrpersonen und Eltern, lassen sich die Kinder besser unterstützen: «Den Fallstudien entnehmen wir im Weiteren, dass die Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit den Eltern als Brücke zwischen familialen Deutungsmustern und den Anforderungen der Schule eine wichtige moderierende Funktion im Hinblick auf den Schulerfolg von Migrationskindern hat. Finden regelmässig substanzielle Gespräche zwischen Lehrperson und beiden Elternteilen statt, sind gute schulische Leistungen eher gewährleistet. Die Notwendigkeit interkultureller Kompetenz bei Lehrpersonen kann deshalb nicht genug betont werden» (Lanfranchi 2002, S. 12). Neuenschwander et al. (2005) konnten darüber hinaus zeigen, dass die befragten Migranteneltern ein grösseres Bedürfnis haben, mit den Lehrpersonen in Kontakt zu treten, obwohl die direkte Kommunikation aufgrund von mangelnden Sprachkenntnissen seitens der Eltern häufig erschwert ist. Neuenschwander, Lanfranchi & Ermer (2008) plädieren dafür, dass die Übersetzungsarbeit von interkulturellen Übersetzern oder von Lehrpersonen für heimatliche Sprache und Kultur (HSK) und wenn möglich nicht von den Kindern selbst geleistet werden sollte. Plunkett et al. (2008) postulieren ebenfalls eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Lehrpersonen, die den Eltern Mittel und Wege aufzeigt, ihre Kinder zu fördern: «Because adolescent perceptions of academic support by parents appear to be central to adolescents' academic motivation, schools may benefit from investing in programs that encourage greater collaboration with families in an effort to foster academic success through educating parents (via newsletters, workshops, etc.) about how to encourage academic progress in their youth» (Plunkett et al. 2008, S. 348).

zentrale Ressource für den Bildungserfolg. «The important thing is that they take a keen interest in the child, motivate him or her to graduate from high school and attend college, and possess the necessary knowledge and experience to guide the student in the right direction» (ebd., S. 27). Nur die Familie oder nur Schlüsselbegegnungen mit signifikanten Anderen reichen laut den Autoren nicht aus, um unter den beschriebenen Umständen schulisch erfolgreich zu sein, «their combination is decisive» (ebd.). Zu ähnlichen Ergebnissen gelangen Tucci et al. (2011, S. 11), die Lebensläufe junger Männer und Frauen arabischer und türkischer Herkunft in Deutschland sowie subsaharischer und nordafrikanischer Herkunft in Frankreich quantitativ mit Paneldaten aus Deutschland und Frankreich sowie qualitativ anhand von 175 Interviews untersucht haben. Tritt in der schulischen Laufbahn der befragten Migranten eine Lehrperson als Mentor auf, die sie motiviert und ermutigt, sich mehr zuzutrauen, kann dies deren Lebensweg nachhaltig beeinflussen. Auch Griese (2009, S. 162) bestätigt den entscheidenden Einfluss, den Lehrpersonen auf die Bildungskarriere von Migranten haben können – sowohl im Positiven als auch im Negativen. Ob die zunehmende Anzahl von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund einen positiven Einfluss auf den schulischen Erfolg ihrer Schüler mit Migrationshintergrund haben, lässt sich laut Strasser und Steber (2010) aufgrund der momentanen Forschungslage nicht ohne Weiteres bestätigen.

4.2.2 Klasse

Neben der wichtigen Bedeutung der Lehrperson für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund können die Klassenzusammensetzung, gemessen am Migrantenanteil, und das lern- und leistungsförderliche Klima innerhalb der Klasse als weitere wichtige Indikatoren für den Schulerfolg von Migranten betrachtet werden (vgl. 3.1). In der Folge werden daher einerseits Studienergebnisse vorgestellt, welche die Relevanz der Klassenzusammensetzung im Allgemeinen und des Migrantenanteils im Speziellen für den schulischen Erfolg von Migranten fokussieren (4.2.2.1). Andererseits werden Ergebnisse aus Untersuchungen zum Einfluss des Klassenklimas und damit der zentralen Bedeutung der Schülerschaft für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund referiert (4.2.2.2).

4.2.2.1 Klassenzusammensetzung

Es gibt nur wenige Studien, die sich explizit mit dem Einfluss des Migrantenanteils auf den Bildungserfolg der Schülerschaft mit Migrationshintergrund auseinandersetzen, die darüber hinaus bei Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds zu ambivalenten Ergebnissen gelangen. So vertritt Esser (2006) die These, dass sich der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit dem gleichen sprachlichen Hintergrund negativ auf die Leistungen der Klasse auswirkt, weil als Verkehrssprache nicht Deutsch, sondern die Herkunftssprache dominiert. Die Gelegenheiten, Deutsch zu sprechen, würden sich dadurch vermindern, was sich auf Sprachkenntnisse und damit auf den Schulerfolg auswirken würde (vgl. Esser 2006, S. 305). Den Ursachen, die zu hohen Migrantenanteilen in bestimmten Schulklassen führen und auch den sozioökonomischen Faktoren z. B.

aufgrund von segregativen Tendenzen⁷⁵, geht der Autor nicht weiter nach. Walter und Stanat (2008) können anhand ihrer Studie Essers These nicht bestätigen und gehen vielmehr davon aus, dass die fehlende Motivation und die negative Einstellung zur Schule ein zentraler Faktor für das schlechtere Abschneiden der Schülerschaft in Klassen mit hohem Migrantenanteil sind. Die beiden Autoren erwähnen in ihrer Studie auch die Bedeutung der Erwartungen der Lehrpersonen in Bezug auf die Leistungen von Klassen mit hohem Migrantenanteil.

«Lehrer würden ihr Unterrichtsniveau an den – z. T. auch durch Stereotype – erwarteten mittleren Leistungsstand der Schülerschaft (mit Migrationshintergrund) anpassen und dadurch den Unterrichtsstandard an Schulen in sozial schwachen Einzugsgebieten mit erhöhter bildungsferner Migrantenpopulation entsprechend absenken» (Farsi 2014, S. 122).

Walter & Stanat (2008) kommen zum Schluss, dass auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Status ein signifikanter negativer Zusammenhang zwischen dem Anteil von Schülern mit türkischem Migrationshintergrund und der Leseleistung der Schülerschaft besteht. Bei einem Anteil von über 40 % türkischstämmigen Schülern reduzierte sich die Leseleistung der Schüler in der Klasse um durchschnittlich 22 Punkte auf der PISA-Skala.⁷⁶ Merckens (2005) bestätigt die Resultate von Walter & Stanat (2008), indem er bei einem Migrantenanteil von über 30 % einen negativen Einfluss auf die Leseleistung der Klasse eruiert. Auch in einer neueren Arbeit von Merckens (2010) konnte die Relevanz von Klassenkompositionseffekten für die schulische Leistung nachgewiesen werden. Vellacott et al. (2003) kommen in ihrer Vergleichsstudie mit Belgien, Deutschland, Finnland, Frankreich und Kanada für die Schweiz anhand der PISA-2000-Erhebung zum Ergebnis, dass ein Migrantenanteil von über 40 % auch bei Kontrolle der sozioökonomischen Herkunft einen wesentlichen Einfluss auf die Lesekompetenz, konkret eine Reduktion der Lesekompetenz um 40 Punkte, ausübt. Im Gegensatz dazu gehen Stanat et al. (2010) in ihrer Studie anhand der Daten aus der Hamburger Längsschnittstudie KESS (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern)⁷⁷ der Frage nach, inwiefern sich der Migrantenanteil in einer Klasse auf die Leistungen von Schülern mit vergleichbaren Ausgangsleistungen auswirkt. Der Migrationshintergrund wurde anhand der in der Familie hauptsächlich gesprochenen Sprache operationalisiert (vgl. Stanat et al. 2010, S. 151). Auch die Anzahl der Schüler mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil wurde – unter Kontrolle des sozioökonomischen Status – für die Analyse des Einflusses auf die abhängige Variable Lesekompetenz einbezogen. Der vorerst resultierende negative Effekt des Anteils von Schülern mit nichtdeutscher Familiensprache auf die schulischen Leistungen der Klasse

⁷⁵ Kristen (2002) führt den ausbleibenden Schulerfolg in Klassen mit hohem Migrantenanteil auf die Sozialstruktur des Wohnumfelds zurück, in dem sich eine Schule befindet: «In diesen Klassen konzentrieren sich Schülerinnen und Schüler, die im Schnitt vergleichsweise weniger erfolgreich sind. Die Leistungsstandards sind insgesamt niedriger angesetzt und können ein entsprechend negatives Aspirationsklima erzeugen. Dieses negative Leistungsklima kann sich wiederum in den Schulleistungen und in der Folge in den Bildungsentscheidungen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Familien am Ende der Grundschulzeit niederschlagen. [...] Wer also in einer Umgebung aufwächst, in der sich nur wenige Migrantenkinder befinden, der wird am Übergang hiervon profitieren, während sich für Kinder in Klassen mit hohen Migrantenanteilen entsprechend nachteilige Effekte ergeben» (Kristen 2002, S. 548). Inwiefern das Klassenklima sich auf die schulischen Leistungen von bildungserfolgreichen Migranten auswirken kann, wird in Abschnitt 4.2.2.2 näher betrachtet.

⁷⁶ Hierbei ist zu beachten, dass bei PISA keine Klassenverbände befragt wurden, sondern jahrgangsbezogene Schülerstichproben (vgl. Boos-Nünning & Karakasoglu 2004).

⁷⁷ Bei der KESS handelt es sich um eine Vollerhebung der Schüler in den jeweiligen Klassenstufen. 2003 wurden bei 14110 Hamburger Viertklässler der Lernstand in den Bereichen Leseverständnis, Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch und Orthografie erhoben. Am Ende der sechsten Klasse wurden die gleichen Schüler nochmals getestet (vgl. Stanat et al. 2010, S. 152).

ist nach Kontrolle des sozioökonomischen Status und der mittleren Ausgangsleistungen nicht mehr signifikant (vgl. ebd., S. 160).

«Die Ergebnisse der vorliegenden Analysen bestätigen also nochmals, dass der Effekt des Migrantenanteils in Klassen auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler in einem Masse mit der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft konfundiert ist, dass er nach Kontrolle dieses Kompositionsmerkmals nicht mehr nachgewiesen werden kann» (ebd., S. 161).

In einer früheren Studie kommt Stanat (2006) zu einem ähnlichen Schluss, weist aber zusätzlich noch auf den positiven Einfluss des Migrantenanteils auf die individuellen Bildungsaspirationen der Schüler hin. Dies wiederum entspricht den in Abschnitt 4.1 referierten Studienergebnissen, wonach Aspirationen von Eltern mit Migrationshintergrund im Rahmen von Wertetransmissionsprozessen oft von den Kindern übernommen werden. Konsistent mit diesen Ergebnissen kommt Rüesch (1998) in seiner Studie aufgrund der Daten der IEA-Lesestudie zum Schluss, dass die Anzahl von nicht muttersprachlich Schweizerdeutsch sprechenden Schülern in einer Klasse mit schlechteren Schulleistungen einhergeht. Wird jedoch der sozioökonomische Hintergrund statistisch kontrolliert, verschwindet dieser Zusammenhang. Es kann also insgesamt festgehalten werden, dass der Zusammenhang zwischen dem Migrantenanteil in einer Klasse und dem Bildungserfolg durch die wenigen vorhandenen Studien nicht abschliessend aufgeklärt wird. Während in einigen Studien durch Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrunds die Effekte des Migrantenanteils verschwanden, konnten in anderen Studien signifikante Effekte der Klassenzusammensetzung im Allgemeinen und des Migrantenanteils im Speziellen gefunden werden.

4.2.2.2 Klassenklima

Einige Studien befassen sich mit dem Klassen- und Lernklima⁷⁸ als Ressource für die schulischen Leistungen von bildungserfolgreichen Migranten.⁷⁹ Dabei handelt es sich im Sinne von Kristen (2002) um eine Weiterführung der Diskussion, welchen Einfluss die Klassenzusammensetzung auf die schulischen Leistungen ausüben kann. Hierbei stehen jedoch nicht lediglich die prozentualen Anteile von Schülern mit Migrationshintergrund und deren Einfluss auf die schulische Leistung der Klasse im Zentrum, sondern die Frage danach, wie sich eine bestimmte Klassenzusammensetzung auf das Lern- und Klassenklima und damit auf das schulische Wohlbefinden von bildungserfolgreichen Migranten im schulischen Alltag auswirken kann. So untersucht Schulze (2007) in ihrer Studie den Einfluss des Schul- und Klassenklimas auf das akademische Selbstkonzept von Schülern mit Migrationshintergrund.⁸⁰ Der Umgang mit der Heterogenität in einer Schule hat laut der Autorin unterschiedliche Auswirkungen auf das Schul- und Klassenklima bzw. den damit ver-

⁷⁸ Stanat und Christensen (2006) operationalisieren den Begriff des Schulklimas anhand von folgenden sechs Indikatoren: häufige Abwesenheit von Schülern; Störung des Unterrichts durch Schüler; Schwänzen von Schülern; fehlender Respekt der Schüler vor den Lehrkräften; Konsum von Alkohol und Drogen durch Schüler und Einschüchtern oder Schikanieren von Schülern durch Mitschüler (vgl. Stanat & Christensen 2006, S. 199).

⁷⁹ So zeigen Satow und Schwarzer (2003), dass das wahrgenommene Klassenklima die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler beeinflusst und dadurch indirekt relevant wird für den schulischen Erfolg (vgl. Abschnitt 4.4).

⁸⁰ «Die Position der Schule, die in den Erfahrungen von Zeliha zum Ausdruck kommt, kann bestenfalls als differenzneutral gedeutet werden, mehr jedoch spricht dafür, dass Schüler(innen) mit Migrationshintergrund in diesem systemischen Kontext als Ausnahme wahrgenommen werden, die eigentlich fehl am Platz erscheinen. Sie werden geduldet, wenn sie beweisen, dass sie die gleichen, wenn nicht gar bessere Leistungen erbringen als die autochthonen Schüler(innen)» (Schulze 2007, S. 217).

bundenen Anpassung- und Selektionsdruck (vgl. ebd., S. 225). In Schulen, die sich durch eine hohe Heterogenität der Schülerschaft auszeichnen, wird diese tendenziell als selbstverständlich angenommen, was sich aus Sicht der befragten bildungserfolgreichen Migranten positiv auf das wahrgenommene Schul- und Klassenklima auswirkt. Potkanski (2011) hat in ihrer Studie den Einfluss des Migrationshintergrunds einzelner Schüler auf das Klassenklima, das anhand der Klassenklimakriterien *Gewaltpotenzial*, *Schuldevianz* und *Mobbing* operationalisiert wurde, untersucht und kommt zum Schluss, dass kein nachweisbarer Einfluss des Migrationshintergrunds auf das Klassenklima vorliegt. Hinsichtlich des Migrantenanteils und dessen Einfluss resümiert die Autorin:

«Bezüglich der verschiedenen Klassenzusammensetzungen ergeben sich deutliche und signifikante Unterschiede für Mobbing und das klassenbezogene Gewaltpotential sowie (weniger ausgeprägt) für die externe soziale Partizipation. Anteile an Schüler/innen mit Migrationshintergrund von 16 bis 35 % erweisen sich für das Klassenklima als besonders vorteilhaft, während migrantische Anteile von 67 bis 80 % als ungünstigste Konstellationen auffallen» (Potkanski 2011, S. 160).

Dieses Ergebnis ist konsistent mit einigen der weiter oben erwähnten Studien zum Effekt der Klassenzusammensetzung auf den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund (vgl. Walter & Stanat 2008, Merkens 2005/2010, Vellacott et al. 2003). Zusammenfassend kann also für den Einfluss des Klassenklimas auf die schulischen Leistungen von bildungserfolgreichen Migranten aus dem vorhandenen Forschungsstand konstatiert werden, dass die Befundlage dünn und uneindeutig ist. Während sich in der Studie von Schulze (2007) die befragten Schüler klar für den Einfluss des Schul- und Klassenklimas auf ihre eigene schulische Leistung ausdrücken, konnte Potkanski (2011) in ihrer quantitativen Studie keine derartigen Effekte nachweisen. Umso wichtiger erscheint es deshalb, in der vorliegenden Studie diesen Aspekt bei der Datenerhebung zu vertiefen.

4.2.3 Zusammenfassung

Als Reaktion auf beiläufige diskriminierende Handlungen seitens der Lehrpersonen im schulischen Alltag, wie die Unterstellung unzureichender Kompetenzen, haben bildungserfolgreiche Migranten in Abhängigkeit ihres Bildungshintergrunds und des Migrationsstatus Bewältigungsstrategien entwickelt, die ihnen den Umgang mit derartigen Situationen erleichtern, wie z. B. durch Dethematisierung oder durch die Steigerung des eigenen Leistungsstrebens (vgl. 4.2.1.1). Die vorhandenen empirischen Studien legen aber auch die Bedeutung von Lehrpersonen als wichtige Unterstützungsinstanzen für bildungserfolgreiche Migranten nahe. Zentral ist dabei die Funktion der Lehrpersonen als Vermittler und Förderer gerade für Migranten aus Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Status (vgl. 4.2.1.2). Der Einfluss des Migrantenanteils auf die schulischen Leistungen einer Klasse wird in den vorliegenden Studien ambivalent betrachtet. Einige Autoren gehen davon aus, dass ab einem Migrantenanteil von mehr als 30 % die Leistungen der Klasse beeinträchtigt werden. Andere Autoren können nach Kontrolle des sozioökonomischen Status keine derartigen Effekte nachweisen (vgl. 4.2.2.1). Auch die Befundlage in Bezug auf den Einfluss des Klassenklimas auf die schulischen Leistungen von bildungserfolgreichen Migranten ist als uneindeutig zu betrachten. Einige Studien gehen davon aus, dass das Klas-

senklima schulische Leistungen beeinflussen kann, andere können diesbezüglich keine signifikanten Effekte nachweisen (vgl. 4.2.2.2).

4.3 Gleichaltrige

Folgt man den Ausführungen von Helmke & Weinert (1997), spielt neben dem Einfluss der Familie und der Schule das soziale Umfeld eine zentrale Rolle für den Bildungserfolg (vgl. Zitzke 2012, S. 181). In der Migrationssituation und gerade bei Kindern von Eltern mit einem tiefen sozioökonomischen Status erhält das soziale Umfeld eine umso wichtigere Funktion. So können Eltern ihre Kinder in schulischen Belangen nur beschränkt unterstützen, weil sie selbst ihre Schulzeit in einem anderen Schulsystem absolviert haben oder über ein niedriges Bildungsniveau verfügen. Hält sich eine Familie noch nicht lange im Aufnahmeland auf, verfügt sie meistens über kein Netzwerk, das die Kinder schulisch unterstützen könnte. In solchen Situationen kann das soziale Umfeld in Form von Gleichaltrigen-Gruppen eine wichtige Ressource für das Erreichen schulischen Erfolgs darstellen. In der Folge soll es deshalb um die Frage danach gehen, inwiefern bildungserfolgreiche Schüler mit Migrationshintergrund Gleichaltrigen-Gruppen⁸¹ als Unterstützungsinstanz wahrnehmen.

Die von Crul (2000) befragten Personen kommen zum Schluss, dass neben den Geschwistern in erster Linie Gleichaltrige aus der gleichen Herkunftskultur eine zentrale Rolle für ihren schulischen Erfolg spielten. In Lerngruppen arbeiten die Befragten eng zusammen und unterstützen sich gegenseitig sowohl beim Lösen von Aufgaben als auch psychologisch: «The successful students, however, benefited immensely from their close contacts with friends from their own group. The help they gave one another was a key factor in their success» (Crul 2000, S. 231). Der gemeinsame Hintergrund wirkt für viele Befragte als sozialer Kitt. Ähnliche Erfahrungen mit diskriminierenden Äusserungen von holländischen Mitschülern oder von Lehrpersonen schaffen die gemeinsame Grundlage für einen fast schon familiären Zusammenhalt innerhalb der Gleichaltrigen aus der gleichen Herkunftskultur. «The young people often spoke of their friendships in family terms, such as «we are like brothers to each other». We might describe such peers as «fictive kin»» (ebd.). Diese von Crul (2000) beobachtete Orientierung an Gleichaltrigen aus ähnlichen kulturellen Herkunftskontexten wird von Bader & Fibbi (2012, S. 27) aufgegriffen. Sie unterscheiden in Bezug auf die Unterstützung von Gleichaltrigen zwischen einer horizontalen und einer vertikalen Ebene. Die horizontale Ebene beschreibt im Sinne von Crul (2000) die gegenseitige Unterstützung von Gleichaltrigen mit einer ähnlichen Migrations- oder Schullaufbahn

⁸¹ Gleichaltrigen-Gruppen oder Peergroups können nach Helsper & Hummrich (2005, S. 128) in drei Subgruppen unterteilt werden: 1. schulische Gleichaltrigen-Gruppen, die aus dem Klassenkontext hervorgehen; 2. Subkultur als Gleichaltrigen-Gruppe, die gemeinsame Interessen und Vorlieben teilt; und 3. die institutionalisierten ausserschulischen Bildungsangebote im Rahmen von Freizeitangeboten. Für die in diesem Kontext interessierende Gruppe der bildungserfolgreichen Migranten liegen Forschungsergebnisse zu den ersten beiden Subgruppen vor. Die Frage danach, inwiefern Freizeitangebote wie z. B. Vereinsmitgliedschaften sich aus der Sicht von Migranten auf ihren Bildungserfolg ausgewirkt haben, blieb bisher praktisch unerforscht. Sowohl Thränhardt & Weiss (2012) als auch Bolzman, Fibbi & Vial (2003) stellen in diesem Zusammenhang fest, dass herkunftsorientierte Vereine in erster Linie für Mitglieder der ersten Migrationsgeneration interessant sind. Für die zweite Generation sind offene und herkunftsheterogene eine attraktivere Alternative: «Les jeunes d'origine immigrée [die Rede ist von der zweiten Generation, R.S.] sont actifs dans des groupements et associations de types variés mais participent peu aux associations de la première génération, qu'ils perçoivent comme trop éloignés de leurs besoins et aspirations. Ils s'engagent plutôt dans des groupes qui font appel à d'autres appartenances que l'origine ethnique. On observe d'ailleurs chez eux une tendance récente à créer leurs propres associations; celles-ci tentent de concilier leur double appartenance et donner un droit de cité à leur identité plurielle» (Bolzman, Fibbi & Vial 2003, S. 218).

bzw. mit einem ähnlichen sozioökonomischen oder kulturellen Hintergrund. Diese Peers haben vergleichbare Schwierigkeiten beim sozialen Aufstieg und kompensieren die vorhandenen Defizite, indem sie sich gegenseitig schulisch und motivational unterstützen.

«Die Peers diskutieren ihre schulischen und ausserschulischen Schwierigkeiten und tauschen ihre diesbezüglichen Erfahrungen aus. Durch die gegenseitige Unterstützung schaffen sie es zum Beispiel leichter, die Eltern von der Fortsetzung ihrer Bildungslaufbahn oder von ihrer Berufswahl zu überzeugen, falls die Eltern andere Pläne ins Auge gefasst hatten» (Bader & Fibbi 2012, S. 27).

Im Gegensatz dazu bezeichnet die vertikale Unterstützung unter Peers einen vergleichbaren Prozess, wie er bereits für den Einfluss von älteren Geschwistern im Abschnitt 4.1.4 präsentiert wurde. Im Sinne der intergenerationalen Unterstützung übernehmen ältere Mitglieder der gleichen kulturellen Herkunftsgemeinschaft eine Art Mentorenrolle und werden so in schulischen Belangen zu wichtigen Vertrauens- und Ansprechpersonen oder sogar zu Vorbildern für die Jüngeren (vgl. ebd.).⁸² Bei Raiser (2007) lässt sich die Relevanz von Freunden im kollektivistischen Kontext insbesondere in Bezug auf Übergangsentscheidungen und als praktische Unterstützungsstrukturen beobachten. Besteht die Gefahr, aufgrund des negativen Einflusses der Freunde, von der erfolgreichen Bildungslaufbahn abgebracht zu werden, findet eine Distanzierung zu dieser Peergroup und ein Rückzug in unterstützende Freundschaftsstrukturen statt. Gemäss der Aussagen der Individualisten bei Raiser (2007, S. 139) bieten Freunde Informationsquellen und Entscheidungshilfen an, weil sie oft besser als die Eltern und manchmal auch als die Geschwister über die Mechanismen in der Schule informiert sind. Übergangsentscheidungen werden oft gemeinsam mit Freunden getroffen, Eltern spielen in den von Raiser (2007) geführten Interviews in diesem Zusammenhang eine untergeordnete Rolle. Im Gegensatz zu den Kollektivisten, deren Eltern gegenüber äusseren Einflüssen mehrheitlich verschlossen sind, werden Freunde von einigen Individualisten als Gatekeeper betrachtet, die ihnen den Zugang zu besser positionierten Sozialschichten und Netzwerken ermöglichen (vgl. ebd., S. 140). Der Autor sieht in diesen Freundschaftsbeziehungen eine Form sozialen Kapitals, das die Akkumulation kulturellen Kapitals ermöglicht. Bildungserfolgreiche Migranten entfernen sich bewusst von ihrem Herkunftskollektiv und signalisieren so ihre Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft (vgl. ebd., S. 141). Die Distanzierung vom Herkunftskollektiv kann zu «Heimatlosigkeit und sozialer Fremdheit» (ebd., S. 142) führen, weshalb Freundschaftsbeziehungen aus der eigenen ethnischen Gemeinschaft als Quelle kollektiver Identität betrachtet werden. Klein (2010a) resümiert, dass der Aufbau von Peerbeziehungen eng mit der Verortung in einem spezifischen sozialen Nahraum⁸³ und dessen Bewertung durch die Eltern zusammenhängt. Die Befragten betrachten diesen sozialen Nahraum als zentralen Möglichkeitsraum für den Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen. In solchen Peerbeziehungen spielen der Migrationshintergrund und daraus resultierende ähnliche Sozialisationserfahrungen als verbindendes Element gerade auch in Hinblick auf die Identitätsentwicklung eine wichtige Rolle. Wie schon im Abschnitt 4.2 erwähnt, ist die Einbettung der

⁸² Aufgrund der mit dem Alter der Schüler zunehmenden Bedeutung von Peerbeziehungen setzen mehrere Interventionsprogramme für Jugendliche mit Migrationshintergrund an diesem Modell der vertikalen Unterstützung an (vgl. Bader & Fibbi 2012, S. 45 ff.).

⁸³ Als sozialen Nahraum definiert die Autorin die unmittelbare räumliche Umgebung einer Person, also das Elternhaus, die Nachbarschaft, die Wohnsiedlung oder der Stadtteil (vgl. Klein 2010a, S. 280).

Schule in einen sozialstrukturellen Kontext ein zentraler Prädiktor für die Entwicklung von Freundschaftsbeziehungen, die als unterstützender Faktor für den Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund figurieren.⁸⁴ Das Peer-Umfeld dient als Orientierungspunkt im bildungsbiografischen Verlauf, wie z. B. bei schulischen Übergängen, in deren Kontext Bildungsaspirationen auf- oder abgebaut werden können (vgl. Zitzke 2012, S. 176). Auch die von Tepecik (2011, S. 296) befragten Migranten bezeichnen intra- und interethnische Freundschaften, in erster Linie im Kontext von Bildungsübergängen als wichtige Unterstützungsquellen für ihren Bildungserfolg. Einzelne Befragte äussern sich dahingehend, dass ihr Freundeskreis einen negativen Einfluss auf ihren schulischen Werdegang ausübte. Konsistent mit den Ergebnissen von Klein (2010a) kommt auch Niehaus (2008) zum Ergebnis, dass ein bildungsorientierter Freundeskreis für die 13 befragten türkischstämmigen, bildungserfolgreichen Migranten der zweiten Einwanderergeneration gerade bei Bildungsübergängen eine wichtige Rolle spielt.⁸⁵ Als weitere Facette erwähnt Niehaus (2008) die Bedeutung von gemischt zusammengesetzten Freundschaftsbeziehungen als Instanzen der Sprachvermittlung. In der bereits erwähnten Studie von Behrensen & Westphal (2009) wird die Bedeutung von sozialen Netzwerken für den beruflichen Erfolg von den Angehörigen der beiden Migrationsgenerationen unterschiedlich interpretiert. In der ersten Generation wird der Kontakt zu deutschen Frauengruppen in erster Linie für den Ausbau der Deutschkenntnisse aber auch für die soziale Vernetzung mit einheimischen Personen und Institutionen genutzt. Den Kontakt mit anderen Migranten betrachten die Befragten der ersten Generation dagegen primär als emotionale Unterstützung, dank der Verständnis und soziale Zugehörigkeit erlebt wird (vgl. ebd., S. 113). Für die zweite Generation ist die Unterstützung durch soziale Netzwerke hingegen weniger zentral, «stattdessen wird die eigene Berufstätigkeit verstanden als ein solidarischer Beitrag für andere Migranten und Migrantinnen» (ebd., S. 114). In den bisher genannten Studien werden Gleichaltrige von den befragten Migranten mindestens teilweise als wichtige Ressource für ihren Bildungserfolg genannt. Auch die Tatsache, dass 62 % der Geschwister überwiegend auf Deutsch kommunizieren (im Gegensatz zu 18 % mit den Eltern), spricht für die unterstützende Funktion, welche sie für die Ermöglichung des Bildungserfolgs wahrnehmen (vgl. Farsi 2014, S. 347). Einzig die in der Studie von Stamm (2012, S. 46) befragten erfolgreichen Lehrabsolventen mit Migrationshintergrund attestieren den Peers⁸⁶ nur eine marginale Rolle für das Zustandekommen ihres Ausbildungserfolgs.

Zusammenfassend kann also hinsichtlich des Einflusses Gleichaltriger auf die schulischen Leistungen bildungserfolgreicher Migranten festgehalten werden, dass insbesondere Kon-

⁸⁴ Dieses Ergebnis illustriert Klein (2010a) anhand des folgenden Zitats: «But, I think it was the kind of the educated people who came from the educated background, a bit of the sort of middle to upper classes who obviously didn't have a problem and most of my friends were from that, the friends I formed and the group that I sort of hung around with were of a better kind of better off background, a bit more educated, people who were a bit, who had professional parents» (Klein 2010a, S. 282).

⁸⁵ Auch dieses Zitat illustriert die Bedeutung des Freundeskreises in Übergangssituationen: «Das war so, mein bester Freund, dessen Eltern sind beide Ärzte und der kommt aus so einer grossen Familie, der hat viele Geschwister, also mehr als fünf. Und bei denen sind alle, er ist das fünfte Kind, bei denen sind alle auf dem Gymnasium gewesen. Also sind zu dem Zeitpunkt noch auf dem Gymnasium gewesen, einer hat schon studiert. Ich habe halt sehr viel Kontakt mit ihm gehabt. ... Ja und der hat gesagt, ja wir gehen auf das Gymnasium. Also dann war es für mich klar, dann gehe ich auch auf das Gymnasium» (Niehaus 2008, S. 89).

⁸⁶ Erstaunlicherweise wird neben den Peers auch der Familie und der Schule nur eine sehr tiefe Bedeutung zugewiesen. Die befragten Personen mit und ohne Migrationshintergrund betrachten die Selbstkompetenz (Ehrgeiz, Interesse, Motivation, Selbstständigkeit und Ausdauer) als zentrale Determinante für ihren Ausbildungserfolg. Der Forschungsstand zu diesen individuellen Ressourcen für den Schulerfolg wird in Abschnitt 4.4 näher betrachtet.

takte mit Gleichaltrigen mit einer vergleichbaren Migrations- oder Schullaufbahn aufgrund von ähnlichen Erfahrungen eine wichtige Ressource darstellen. Gleichaltrige sind oft besser über die Funktionsweisen der Schule informiert und können so unmittelbarer als Geschwister oder Eltern Informationen liefern oder Entscheidungshilfen bei Bildungsübergängen anbieten. Für den Aufbau solcher Peerbeziehungen spielt der soziale Nahraum, also die Nachbarschaft oder das Quartier, eine wichtige Rolle. Die Bedeutung von Gleichaltrigen wird abhängig vom Migrationsstatus unterschiedlich bewertet.

4.4 Individuum

In diesem letzten Abschnitt zu den Determinanten des Schulerfolgs von Schülern mit Migrationshintergrund soll auf einen weiteren zentralen Bereich eingegangen werden, der den schulischen Erfolg massgeblich beeinflusst. Helmke & Weinert (1997) differenzieren in ihrem Schulleistungsmodell innerhalb der individuellen Determinanten zwischen biologischen, kognitiven, konativen und motivationalen Einflussfaktoren für die schulische Leistung (vgl. 3.1.1.3).⁸⁷ Westphal & Kämpfe (2013) unterscheiden in ihrer Zusammenstellung des Forschungsstands zu Resilienz in der Migrationssituation zwischen drei verschiedenen Gruppen protektiver Faktoren, die zur Erreichung schulischen Erfolgs beitragen: familiäre⁸⁸, dispositionale⁸⁹ und umweltbedingte⁹⁰ protektive Faktoren (vgl. 3.3.3). In der Folge werden einzelne dieser dispositionalen Faktoren anhand von Resultaten aus Studien mit bildungserfolgreichen Migranten näher betrachtet. So wird zuerst die Bedeutung des Beherrschens der Schulsprache als ein wichtiger kognitiver Einflussfaktor für den Besuch eines höher qualifizierenden Schultyps fokussiert (4.4.1). Danach werden Studien präsentiert, welche mögliche Auswirkungen nicht-kognitiver Faktoren, wie das (akademische) Selbstkonzept und die Selbstwirksamkeit, illustrieren, die sich auf den Schulerfolg von Migranten ebenfalls auswirken (4.4.2).

4.4.1 Kognitive Lernvoraussetzungen: Sprache

Grundsätzlich herrscht in der Literatur Konsens darüber, dass das Beherrschen der Schulsprache eine zentrale Ausgangsbedingung für den schulischen Erfolg von Migranten ist (vgl. Siminovskaia 2008, S. 89). Uneinheitlicher sind die Ergebnisse hinsichtlich der Mehrsprachigkeit. Inwiefern sich das Beherrschen einer Erstsprache auf den Erwerb einer

⁸⁷ Scheerens (2007) geht noch einen Schritt weiter in der Differenzierung der individuellen Determinanten und unterscheidet zwischen: 1. Hintergrundvariablen (allgemeine Intelligenz, akademische Fähigkeiten, sozioökonomischer Status, Geschlecht, Migrationsstatus, relevante Persönlichkeitseigenschaften, wie z. B. Kontrollüberzeugungen oder kognitive Stile); 2. teilweise lehrbare Dispositionen (Lernstrategien, Unterrichtsinteresse, Instrumentelle Motivation, Persistenz, Selbstwirksamkeit, fachliches und allgemeines akademisches Selbstkonzept, metakognitives Wissen über kooperatives Denken); und 3. Lernprozesse (unterrichtskonformes Verhalten, Grad des Engagements, Selbstberichte über aktuelle Lernprozesse).

⁸⁸ «Family attachment; Stability, presence and participation; Social and cognitive support; Encouragement and appreciation; Transmission of family memory: biographical experience and subjective resources; Inspiration by certain members of the family» (Westphal & Kämpfe 2013, S. 89).

⁸⁹ «Inner drive to achieve (partly provoked by negative examples of other family members or key experiences); Self-confidence and self-aspirations; Proclivity to do well in classroom and school-related activities; Ability to work hard and stay focused, discipline; Positive attitude, optimism and motivation; Courage, persistence and smartness, communication skills and the ability to link up in networks; «Where there's a will, there's a way»: internal locus of control; Immunization against discrimination; The ability to benefit from other persons and given opportunities that might be helpful or important; Effective time management; Early assumption of responsibilities and ability to work under pressure» (ebd.).

⁹⁰ «Teachers and significant others who are able to recognize and promote potentials; Spiritual/religious institutions and their representatives; Mentoring programs» (ebd.).

Zweit- und Drittsprache auswirkt, konnte bisher noch nicht abschliessend geklärt werden. Ausgehend von der Interdependenz-Hypothese⁹¹ von Cummins (2000) und den vier Akkulturationsstrategien von Berry (2006) (vgl. 4.1.1) untersuchten Dollmann & Kristen (2010) die Bedeutung der Erstsprache auf die schulischen Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund und unterscheiden vier Konstellationen der Sprachbeherrschung der Erst- und Zweitsprache.⁹² In Bezug auf die Erstsprache als Ressource für schulischen Erfolg stellen die Autoren folgendes Modell auf, das die schulischen Leistungen in Abhängigkeit von den Kenntnissen der Erstsprache und der Entwicklung der Fähigkeiten in der Zweitsprache betrachtet (vgl. Abbildung 4.1):

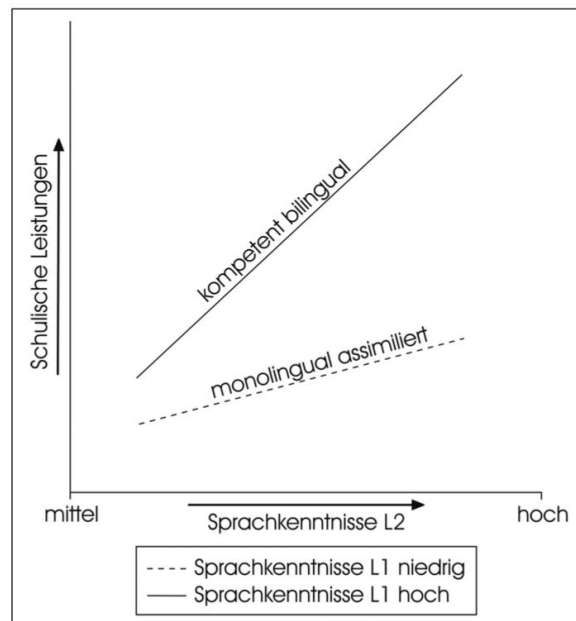


Abbildung 4.1: Konstellationen der Sprachbeherrschung in L1 und L2

Gemäss diesem Modell würden zweisprachige Schüler mit hohen Kenntnissen in der Erstsprache («kompetent bilingual») bessere schulische Leistungen als Schüler mit niedrigen Kenntnissen in der Erstsprache («monolingual assimiliert») bei gleich zunehmenden Kenntnissen in der Zweitsprache erzielen. Dieses Konzept konnte jedoch in der Studie von Dollmann & Kristen (2010) nicht bestätigt werden: «Abschliessend bleibt festzuhalten, dass sich eine positive Wirkung familiensprachlicher Kompetenzen über Kenntnisse der Verkehrssprache hinaus für keinen der betrachteten Leistungsbereiche nachweisen lässt. Von zentraler Bedeutung für den schulischen Erfolg sind die Deutschkenntnisse» (Dollmann & Kristen 2010, S. 143 f.). Hopf (2005) gelangt in seiner Review zu einem ähnlichen Ergebnis: Die Schul- und Verkehrssprache hat für den schulischen Erfolg eine viel zentra-

⁹¹ Die Interdependenz-Hypothese von Cummins (2000) hingegen besagt, dass für die besten Schulerfolgsaussichten zuerst die Erstsprache möglichst perfekt erlernt werden sollte, bevor eine Zweitsprache hinzukommt. Deshalb kann es aus Sicht von Cummins (2000) Sinn machen, die Erstsprache in der Schule zu fördern, um den allgemeinen Schulerfolg von Schülern mit Migrationshintergrund zu verbessern. Zusätzlich zur Interdependenz-Hypothese postuliert Cummins die Schwellenhypothese, deren Hauptaussage es ist, dass die kognitive Entwicklung vom Niveau der Zweisprachigkeit beeinflusst werden kann. Verfügt ein Kind in der Erst- und der Zweitsprache über niedrige Sprachkompetenzen spricht man von Semilingualismus oder subtraktivem Bilingualismus, der sich negativ auf die kognitive Entwicklung auswirkt. Werden Erst- und Zweitsprache annähernd muttersprachlich beherrscht spricht man vom dominanten Bilingualismus, der kognitiv sich weder positiv noch negativ auswirkt. Im Idealfall verfügt ein Kind in beiden Sprachen über hohe Sprachkompetenzen – mit positiven Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung (vgl. Ceri, 2008, S. 65).

⁹² Die vier Konstellationen lauten *monolinguale Segmentation* (hohe Sprachkenntnisse Erstsprache, tiefe Sprachkenntnisse Zweitsprache), *sprachliche Marginalität* (tiefe Sprachkenntnisse Erst- und Zweitsprache), *kompetente Bilingualität* (hohe Sprachkenntnisse Erst- und Zweitsprache) sowie *monolinguale Assimilation* (tiefe Sprachkenntnisse Erstsprache, hohe Sprachkenntnisse Zweitsprache).

lere Bedeutung als die Sprache der Herkunftskultur:

«Denn die Beherrschung zunächst der Schulsprache, dann der Verkehrssprache allgemein ist der Schlüssel zum Schulerfolg, und Lesekompetenz die wichtigste Voraussetzung für den Lernerfolg in zentralen Schulfächern. Erst wenn diese Ziele erreicht sind, macht es Sinn, schulische Lernzeit für den Erhalt oder Ausbau der Kompetenzen in der Herkunftssprache bereit zu stellen» (Hopf 2005, S. 245).

Muttersprachlichen Angeboten (wie z. B. Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur) attestiert der Autor primär nicht-kognitive Wirkungen. Merkens (2010) untersuchte in einer Längsschnittstudie Einflussfaktoren für den Erwerb der Schulsprache Deutsch bei insgesamt 925 Kindern aus 52 Klassen an 25 Primarschulen zu Beginn und am Ende des ersten und am Ende des vierten Schuljahres. Er kommt zum Schluss, dass sich der Kindergartenbesuch erst am Ende des vierten Schuljahres positiv auf das Sprachverständnis auswirkte, während sich zu Beginn des ersten Schuljahres keine Vorteile der Kindergartenkinder nachweisen liessen. Der Autor sieht in seinen Ergebnissen die sogenannte Time-on-Task-Hypothese⁹³ bestätigt, die besagt, dass «vermehrter Unterricht in Deutsch den Schulerfolg der Kinder mit Migrationshintergrund nachhaltig fördert» (Merkens 2010, S. 38). Rauch, Jurecka & Hesse (2010) untersuchen die Bedeutung der Erst- und Zweitsprache für das Erlernen einer dritten Fremdsprache und kommen zu dem Ergebnis, dass sich die Lesekompetenz in Deutsch und Türkisch signifikant positiv auf die Lesekompetenz in der Drittsprache Englisch auswirkt. Ein Einfluss der Türkisch-Lesekompetenz auf die Deutschlesekompetenz konnte jedoch nicht gefunden werden und damit konnte Cummins Interdependenzhypothese nicht bestätigt werden. Das Beherrschen der Erstsprache Türkisch wirkte sich zwar auf die Drittsprache Englisch, nicht jedoch auf die Zweitsprache Deutsch aus. Die Autoren begründen dieses Resultat mit der Erklärung, «dass das Englische in formalem Fremdsprachenunterricht gelehrt wird, während der Deutschunterricht die Kenntnis der Sprache selbst weitgehend voraussetzt und darauf aufbauende Kompetenzen vermittelt» (ebd., S. 97). Sie schliessen aus den erzielten Ergebnissen, dass sich die frühe und formale Förderung der Türkisch- bzw. Deutschkompetenz positiv auf die Zweit- bzw. Drittsprache auswirken kann.⁹⁴ Niehaus (2008) berichtet in seiner Studie von dem verbreiteten Effekt, dass sich bildungserfolgreiche Migranten mit ihren Eltern in erster Linie in der Herkunftssprache unterhielten⁹⁵, und dass sie erst im Kindergarten mit der deutschen Sprache in Kontakt kamen, was die überragende Bedeutung dieses Kontexts für den Zweitspracherwerb illustriert. Zu diesem Ergebnis gelangt auch Becker (2006) im Rahmen ihrer Untersuchung mit Daten aus der Osnabrücker Schuleingangsuntersuchung von fünf Jahrgängen (2000–2005), mit deren Hilfe sie die Sprachkompetenz türkischer Kinder und Kinder aus der ehemaligen UdSSR (n = 1173) in Abhängigkeit von der Dauer des Kindergartenbesuchs untersuchte (vgl. Abbildung 4.2):

⁹³ Diese Hypothese orientiert sich an einem Schulleistungsmodell von Carroll (1973), das die Faktoren darstellt, welche für die benötigte und tatsächlich verwendete Zeit für die Lösung einer Lernaufgabe relevant sind.

⁹⁴ Dieses Ergebnis kann als Argumentation zugunsten des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) gewertet werden.

⁹⁵ Der Autor illustriert diesen Befund mit folgendem Zitat: «Es war so, dass wir zu Hause, also meine Eltern haben wirklich darauf Wert gelegt, dass wir die Muttersprache nicht verlernen. Und das konnten, das haben die nur dadurch erreichen können, indem die wirklich zu Hause kein Wort Deutsch geredet haben. Es war jetzt kein Verbot oder so, klar ist mal ein Wort gefallen, wenn es einem nicht auf Türkisch eingefallen ist, aber. Das ist heute immer noch so, wenn wir zu Hause sind, reden wir immer nur Türkisch» (Niehaus 2008, S. 93).

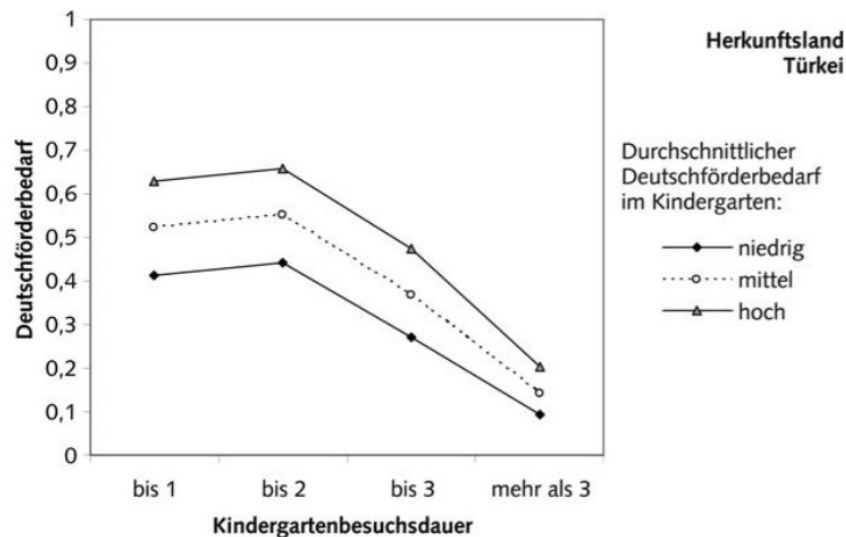


Abbildung 4.2: Einfluss des Kindergartens und der Kindergartenbesuchsdauer auf die Wahrscheinlichkeit für Deutschförderbedarf bei Kindern mit Herkunftsland Türkei (Becker 2006, S. 458)

Anhand von Abbildung 4.2 ist ersichtlich, dass sich der Deutschförderbedarf mit zunehmender Kindergartenbesuchsdauer und in Abhängigkeit vom durchschnittlichen Förderbedarf in den jeweiligen Kindergärten deutlich reduziert. Ab zwei Jahren im Kindergarten reduziert sich der Förderbedarf bei den türkischen Kindern in allen drei Gruppen um 30–40 %. Stanat (2008) ergänzt die Ergebnisse von Becker (2006) mit der Aussage, dass der Kindergartenbesuch für Migrantenkinder zwar für die Entwicklung der Deutschkenntnisse eine wichtige Rolle spielt, dass ein Effekt auf den späteren Bildungserfolg jedoch nicht nachweisbar ist. Bei Behrensen & Westphal (2009) zeigt sich, dass die Bedingungen des Erwerbs der deutschen Sprache von den beiden Migrationsgenerationen unterschiedlich thematisiert werden:

«Während die erste Generation vor allem das Erlernen der deutschen Fachsprache und Konflikte in Arbeitszusammenhängen thematisiert, setzt sich ein grosser Teil der zweiten Generation in den Interviews mit der Bedeutung der deutschen Sprache beim Eintritt in das deutsche Schulsystem auseinander» (ebd.).

Bei der ersten Generation stellt sich insbesondere die Verwendung des Deutschen in Arbeitskontexten aufgrund von mangelhaften Sprachkursen oder lediglich informellen Kontakten zu Deutschen als schwierig heraus. Die zweite Generation erlangt die deutsche Sprache oft erst im Kindergarten und macht dann im Verlauf der ersten Schuljahre je nach Haltung und Förderbereitschaft der Lehrpersonen unterschiedliche Erfahrungen. «Gradlinige Bildungsverläufe finden sich eher bei denjenigen, die im Kindergarten Deutsch gelernt haben und die in der Grundschule einen guten Bildungseinstieg in ihrer Herkunftssprache erhalten haben» (ebd., S. 109). Wie einleitend zu diesem Abschnitt bereits erwähnt wurde, sind gute Kenntnisse in der Schulsprache von grösster Bedeutung für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn von Schülern mit Migrationshintergrund. Als ambivalent kann die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für den Bildungserfolg betrachtet werden – weder die Interdependenz-Hypothese von Cummins (2000) noch die Time-on-Task-Hypothese nach Carroll (1973) lässt sich anhand der vorliegenden Ergebnisse für bildungserfolgreiche Migranten eindeutig bestätigen oder widerlegen (vgl. Bader & Fibbi 2012, S. 21).

4.4.2 Nicht-kognitive Lernvoraussetzungen: Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit

Im Rahmen der PISA-Erhebungen im Jahr 2003 wurde in Zusammenhang mit dem Fokus auf die Mathematikkompetenzen auch untersucht, über welche motivationalen Lernvoraussetzungen die befragten Migrantengruppen verfügen. Es wurde der Frage nachgegangen, ob und inwiefern «die Muster für nichtkognitive Lernvoraussetzungen und -erträge wie die Motivation und das Selbstkonzept in Mathematik den Mustern für die Leistungen gleichen» (Stanat & Christensen 2006, S. 28). Im Bereich der motivationalen Faktoren wurden die Schülerinnen nach ihrem Interesse und ihrer Freude am Fach Mathematik sowie an ihrer instrumentellen Motivation für das Fach Mathematik befragt. In einem zweiten Bereich ging es darum, wie die Befragten ihre Mathematikkompetenzen selbst einschätzen, also um die Konzepte der Selbstwirksamkeit⁹⁶ und des Selbstkonzepts⁹⁷. Der dritte Bereich fokussierte emotionale Faktoren in Zusammenhang mit dem Fach Mathematik im Allgemeinen sowie Mathematikangst im Speziellen. Schliesslich wurden die Schüler in einem dritten Bereich nach ihren Einstellungen zur Schule und ihre Wahrnehmung des schulischen Umfelds befragt.⁹⁸ Die Autoren stellen fest, dass in zahlreichen OECD-Ländern die Schüler mit Migrationshintergrund bisweilen über positivere Lernmerkmale berichten als die einheimischen Gleichaltrigen, was nicht konsistent ist mit den Leistungsunterschieden zwischen einheimischen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund. Anhand von Tabelle 4.1 wird ersichtlich, dass die Schüler der ersten Migrationsgeneration in den Bereichen Motivation, Selbsteinschätzung und Einstellung zur Schule fast durchweg (ausser bei der Selbstwirksamkeit in Mathematik) höhere Werte erzielen als einheimische Schüler.⁹⁹ Die Effektstärken bewegen sich im Bereich von kleinen und mittleren Effekten ($0.1 \leq d \leq 0.3$). Auch Schüler der zweiten Migrationsgeneration berichten von ausgeprägteren motivationalen Lernvoraussetzungen als einheimische Schüler, auch wenn die Unterschiede in weniger Fällen signifikant ausfielen. Bei der zweiten Migrationsgeneration ist die Selbstwirksamkeit in Mathematik weniger ausgeprägt als bei einheimischen Schülern. Ausserdem wird die Mathematikangst sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Migrationsgeneration als ausgeprägter empfunden als bei den Schülern aus einheimischen Familien (vgl. ebd., S. 129).

⁹⁶ Nach Bandura (2008, S. 11) ist die Selbstwirksamkeit charakterisiert durch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, schwierige Lernsituationen effizient bewältigen zu können. Dies hat zur Folge, dass herausfordernden Situationen mit Ausdauer begegnet wird, was sich wiederum stark auf die Lernmotivation auswirkt.

⁹⁷ Wild, Hofer & Pekrun (2006) definieren das Selbstkonzept «als eine Gedächtnisstruktur, die alle selbstbezogenen Informationen einer Person enthält» (Wild, Hofer & Pekrun 2006, S. 228). Marsh (1993) sieht im Selbstkonzept das Vertrauen von Personen in ihre eigenen Fähigkeiten im Allgemeinen, also nicht in Bezug auf schwierige Lernsituationen wie bei der Selbstwirksamkeit. Es wird unterschieden zwischen einem bereichsübergreifenden, globalen Selbstkonzept und einem schulischen bzw. akademischen Selbstkonzept (vgl. Neuenschwander 2006, S. 10). Für die Lernmotivation und somit auch für den Schulerfolg ist ein ausgeprägtes akademisches Selbstkonzept von zentraler Bedeutung.

⁹⁸ Diese vier Bereiche wurden für den Leitfaden der vorliegenden Arbeit übernommen (vgl. 5.2).

⁹⁹ Dieses Ergebnis ist konsistent mit der «Immigrant Optimism-Hypothese» (vgl. 4.1.1)

Tabelle 4.1: Zusammenfassung der wichtigsten Gruppenunterschiede für die Lernmerkmale nach Migrationsstatus (Stanat & Christensen 2006, S. 128)

| Merkmal (jeweilige Indexvariable) | Anzahl der OECD-Länder mit signifikanten Unterschieden zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund auf der jeweiligen Variable | Durchschnittliche Effektstärke in den OECD-Ländern ¹ |
|--------------------------------------|---|---|
| Interesse an Mathematik | Zweite Generation <i>stärker</i> in 9 Ländern | 0.16 |
| | Erste Generation <i>stärker</i> in 14 Ländern | 0.32 |
| Instrumentelle Motivation | Zweite Generation <i>stärker</i> in 10 Ländern | 0.14 |
| | Erste Generation <i>stärker</i> in 12 Ländern | 0.25 |
| Selbstkonzept in Mathematik | Zweite Generation <i>stärker</i> in 1 Land und schwächer in 1 Land | 0.01 |
| | Erste Generation <i>stärker</i> in 6 Ländern | 0.16 |
| Selbstwirksamkeit in Mathematik | Zweite Generation <i>stärker</i> in 1 Land und schwächer in 6 Ländern | -0.06 |
| | Erste Generation <i>stärker</i> in 3 Ländern und schwächer in 5 Ländern | -0.01 |
| Mathematikangst | Zweite Generation <i>schwächer</i> in 9 Ländern | -0.24 |
| | Erste Generation <i>schwächer</i> in 8 Ländern | -0.11 |
| Einstellung zur Schule | Zweite Generation <i>stärker</i> in 8 Ländern | 0.17 |
| | Erste Generation <i>stärker</i> in 11 Ländern | 0.23 |
| Zugehörigkeitsgefühl zur Schule | Zweite Generation <i>stärker</i> in 2 Ländern und schwächer in 1 Land | -0.02 |
| | Erste Generation <i>schwächer</i> in 3 Ländern | -0.09 |

Die Autoren kommen zum Schluss, dass Schüler der ersten Migrationsgeneration sowohl im Vergleich zu Schülern der zweiten Migrationsgeneration als auch im Vergleich zu einheimischen Schülern gleichwertige oder sogar günstigere Voraussetzungen bei den nicht-kognitiven Lernvoraussetzungen mitbringen. Ausserdem konnte festgestellt werden, dass in mehreren Ländern die Selbstwirksamkeit im Fach Mathematik sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Migrationsgeneration tiefer, die Mathematikangst hingegen deutlich höher ausfällt als bei den einheimischen Schülern. Die zweite Generation erzielt in dieser Hinsicht die unvorteilhaftesten Ergebnisse (vgl. ebd., S. 132). Shajek, Lüdtke & Stanat (2006) kommen ergänzend zu diesen Ergebnissen zum Schluss, dass im Gegensatz zum tendenziell eher hohen mathematischen Selbstkonzept das sprachliche Selbstkonzept von Jugendlichen mit Migrationshintergrund vergleichsweise niedrig ausfällt. «Dies entspricht ihren schwächeren Leistungen in Deutsch und kann insofern als weiterer Beleg für die Notwendigkeit bewertet werden, die gezielte Förderung von Deutsch als Zweitsprache zu intensivieren» (Shajek, Lüdtke & Stanat 2006, S. 142). Behrensen & Westphal (2009) knüpfen mit ihrer Studie hier an und halten fest, dass gerade für die befragten Migrantinnen der ersten Generation individuelle Berufs- und Bildungsmotivationen eine zentrale Rolle für die Bewältigung der mit dem Erfolg einhergehenden zeitlichen und psychosozialen Belastungen spielen. Während in der ersten Generation Bildung eher als Möglichkeit zur persönlichen Entfaltung, als Privileg, als Freiheit oder als Möglichkeit zur gesellschaftlichen Akzeptanz interpretiert wird, steht bei der zweiten Migrationsgeneration die angestrebte soziale Aufwärtsmobilität im Zentrum. Befragte beider Generationen streben mit

dem Mittel der Bildung Selbstständigkeit und Selbstbestimmung an und haben den Wunsch, stellvertretend für andere Migranten erfolgreich zu sein (vgl. ebd., S. 108). Auch Paasch (2014) kommt in seiner Studie zum Schluss, dass sich hohe fachliche Selbstkonzepte in Deutsch und Mathematik, hohe kognitive Fähigkeiten und hohe elterliche Bildungsaspirationen für Schüler mit Migrationshintergrund protektiv auswirken. Tepecik (2011) fasst die Ergebnisse ihrer Studie dahingehend zusammen, dass

«bildungserfolgreiche MigrantInnen über eine ausgeprägte Leistungsbereitschaft verfügen, die trotz diverser Hürden und Herausforderungen im bildungsbiografischen Verlauf nicht zu einem Rückzug oder einer Resignation führt. [...] Gerade deshalb ist ihre ausserordentliche Ausdauer und Persistenz zu betonen» (Tepecik 2011, S. 298 f.).

In diesem Zusammenhang spricht Farrokhzad (2008) von einer «hohen Frustrationstoleranz» (Farrokhzad 2008, S. 215) bildungserfolgreicher Migranten, die sich allen Hindernissen innerhalb des Bildungssystems zum Trotz durch meist diskontinuierliche Schullaufbahnen gekämpft haben. Gegen einen ausgeprägten Einfluss individueller Faktoren auf den Bildungserfolg bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund spricht sich Kronig (2003) aus. Aus seiner Sicht werden im Bereich der Sonderschulzuweisungen von Personen mit Migrationshintergrund die für die Genese von schulischen Leistungen relevanten Faktoren zugunsten von Erklärungen auf individueller Ebene vernachlässigt:

«Denn das Ergebnis dieser Versuche ist die Tatsache, dass sich die Modelle zur Bestimmung von Lernbehinderungen durch nichts von den Modellen zur Erklärung von Schulleistungen im Allgemeinen unterscheiden. Es wäre ja auch überaus schwer zu erklären gewesen, weshalb die ausserindividuellen Faktoren, die sich in der Schuleffektivitätsforschung als bestimmend für Leistungsstand und Leistungszuwachs herausgestellt haben, ausgerechnet bei leistungsschwachen Schülern marginal oder gar bedeutungslos sein sollten» (Kronig 2003, S. 129).

Der Autor betont den Effekt des kantonalen Bildungssystems und dessen jeweilige Überweisungspraxis als nicht zu vernachlässigenden Einflussfaktor für die schulischen Leistungen von Migranten. Insgesamt lässt sich also für den Einfluss nicht-kognitiver Lernvoraussetzungen wie des Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeit auf den schulischen Erfolg von Schülern mit Migrationshintergrund festhalten, dass Mitglieder der ersten Migrationsgeneration in der Tendenz über höhere Mathematik-Selbstkonzepte verfügen als einheimische Schüler. Mitglieder der zweiten Migrationsgeneration verfügen tendenziell über tiefere mathematische und sprachliche Selbstkonzepte. Auch in Bezug auf die Bildungsmotivation ergeben sich zwischen den Migrationsgenerationen Unterschiede. Während bei der ersten Generation eher das Interesse am Gegenstand und die Lernfreude genannt werden, stehen bei der zweiten Generation instrumentelle Motivationsfaktoren wie Karrierechancen im Zentrum.

4.4.3 Zusammenfassung

Für den Bereich individueller Ressourcen für das Erreichen schulischen Erfolgs bei Personen mit Migrationshintergrund lässt sich also festhalten, dass die Beherrschung der Unterrichtssprache viel bedeutsam ist als die Beherrschung der Herkunftssprache. Herauszuheben ist auch die Relevanz des Kindergartens als Sprachvermittlungsinstanz für Personen mit Migrationshintergrund, die sich innerhalb der Familie in der Herkunftssprache

der Eltern verständigen (vgl. 4.4.1). Hinsichtlich der nicht-kognitiven Lernvoraussetzungen kann festgehalten werden, dass Schüler mit Migrationshintergrund über tendenziell positivere Merkmale verfügen als Schüler ohne Migrationshintergrund, dass sich diese positiven Lernerkmale jedoch nicht in entsprechend besseren Schulleistungen manifestieren. Im Gegensatz zum mathematischen fällt das sprachliche Selbstkonzept von Migranten vergleichsweise niedrig aus. Während die erste Migrationsgeneration Bildung primär als Mittel zur gesellschaftlichen Akzeptanz betrachtet, ist der wichtigste Motivationsfaktor der zweiten Generation die soziale Aufwärtsmobilität (vgl. 4.4.2).

5 Methode

Wie aus der Einleitung und aus den Ausführungen zu den statistischen Grundlagen im zweiten Kapitel hervorgeht, handelt es sich bei den befragten bildungserfolgreichen Personen der ersten und zweiten Migrationsgeneration um eine soziale Gruppe, zu der mindestens im deutschsprachigen Raum nur sehr wenige Forschungsergebnisse vorliegen (vgl. Kapitel 4). Der Fokus lag bisher fast ausschliesslich auf der Betrachtung von Gründen für den ausbleibenden schulischen Erfolg von Personen mit Migrationshintergrund. Bildungserfolgreiche Migranten waren bisher kaum Gegenstand gross angelegter Forschungsprojekte (vgl. Einleitung). King et al. (2011, S. 585) argumentieren, dass «qualitative Untersuchungen dabei [für die Untersuchung erfolgreicher Bildungsbiografien von Migranten, R.S.] nach wie vor als Desiderat gelten, die sowohl «positive als auch negative Bildungskarrieren nachzeichnen» und «deren Bedingungen rekonstruieren»». Diese Ausgangslage ist einer der Gründe für die Wahl eines qualitativen Vorgehens für die vorliegende Arbeit, im Sinne einer tendenziell explorativen Suche nach Faktoren, die aus Sicht der befragten Migranten ihren Bildungserfolg begünstigten. Folgt man der Argumentation von Diekmann (2004), machen explorative Studien dann Sinn, «wenn der soziale Bereich, den es zu erforschen gilt, relativ unbekannt ist und nur recht vage oder gar keine spezifischen Vermutungen über die soziale Struktur und die Regelmässigkeiten sozialer Handlungen vorliegen» (Diekmann 2004, S. 30). Der zweite Grund liegt in der Tatsache, dass solch komplexe, im Moment der Erzählung individuell konstruierten und auf selektiver Erinnerung beruhenden Sachverhalte wie die Schulbiografie bildungserfolgreicher Migranten durch die engen Vorgaben und die mangelnde Offenheit¹⁰⁰ quantitativer Herangehensweise nur sehr beschränkt erforscht werden können.¹⁰¹ Ein hypothesenprüfendes Verfahren im Sinne eines quantitativen Zugangs erscheint für die hier zu bearbeitenden Fragestellungen deshalb nicht sinnvoll. Diesbezüglich kann den Ausführungen von Raiser (2007) beigeppflichtet werden: «Gerade die extremen Bedingungen, denen diese Gruppe unterliegt, die biographischen Brüche, die starken Erwartungen an die Zukunft, die hohe Selbstreflexivität und der ausgeprägte familiäre Solidarezusammenhang machen sie für qualitative Forschungen interessant und relevant» (Raiser 2007, S. 20). Aus den von Hatch (2002) postulierten zehn

¹⁰⁰ Lamnek (2010) beschreibt in Abgrenzung zu quantitativen Verfahren sechs programmatische Prinzipien qualitativer Sozialforschung: 1. Offenheit (Betonung der Explorationsfunktion qualitativer Forschung, keine Hypothesenbildung ex ante, hypothesengenerierendes Verfahren), 2. Forschung als Kommunikation (Forschung ist als Kommunikation zwischen Forscher und Erforschten zu denken, Prozess des gegenseitigen Aushandelns von Wirklichkeitsdefinitionen zwischen Forscher und Erforschten, die Kommunikationssituation sollte sich möglichst an die Regeln der Alltagskommunikation annähern), 3. Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand (Verhaltensweisen und Aussagen der Untersuchten sind prozesshafte Ausschnitte der Reproduktion und Konstruktion sozialer Realität, Involviertheit ist konstitutiver Bestandteil Bestandteil des Forschungsprozesses), 4. Reflexivität von Gegenstand und Analyse (Einstieg und Beginn der Analyse sind beliebig, reflektierte Einstellung des Forschers, Anpassungsfähigkeit des Untersuchungsinstrumentariums, Beziehung zwischen Forscher und dem Erforschten ist kommunikativ und reflexiv), 5. Explikation (Offenlegung der Einzelschritte des Forschungsprozesses, Transparenz) und 6. Flexibilität (methodische Anpassung an die Eigenheiten des Untersuchungsgegenstands und Verwendung der Erkenntnisfortschritte für die nachfolgenden Untersuchungsschritte).

¹⁰¹ «Soziale Wirklichkeit stellt für qualitative Forschung vielmehr ein gesellschaftliches und diskursives Konstrukt dar, das in Prozessen symbolischer Interaktion und diskursiver Sinnzuschreibung mit Bedeutung versehen und dabei zugleich überhaupt erst als Wirklichkeit hervorgebracht wird. Phänomene der sozialen Wirklichkeit – und d. h. in unserem Beispiel etwa Bildungsprozesse – können dieser Auffassung zufolge deshalb nicht objektivierend erfasst, sondern nur interpretativ erschlossen werden, indem man diejenigen Konstruktionsprozesse rekonstruiert, in denen Phänomene der sozialen Wirklichkeit (wie z. B. Bildungsprozesse) interaktiv oder diskursiv hervorgebracht worden sind. Versucht man demgegenüber, Bildungsprozesse oder ihre Resultate objektivierend zu erfassen, wie es im Rahmen der quantitativen Bildungsforschung geschieht, so läuft man diesen Überlegungen zufolge Gefahr, diejenigen Aspekte des Bildungsgeschehens zu verfehlen, die sich aufgrund ihres sinnhaft interaktiven Charakters solchen Messverfahren und deren Erfassungskategorien entziehen» (Koller 2012, S. 53f.).

Charakteristika qualitativer Sozialforschung¹⁰² stehen für die vorliegende Arbeit vier Ansprüche im Zentrum.

- *Participant perspectives*: Die Perspektive der Befragten auf die interessierenden Fragestellungen soll möglichst direkt und ausführlich in Erfahrung gebracht werden. «It is axiomatic in this view that individuals act on the world based not on some supposed objective reality but on their perceptions of the realities that surround them» (Hatch 2002, S. 7).
- *Centrality of meaning*: Die Analyse der gewonnenen Daten ist geprägt durch einen Prozess des Verstehens persönlicher Interpretationen von Zusammenhängen in der Schulbiografie bildungserfolgreicher Migranten. «All qualitative research is about understanding the meanings individuals construct in order to participate in their social lives» (ebd., S. 9).
- *Wholeness and complexity*: Ausgangslage für die vorliegende Arbeit sind singuläre, dynamische und komplexe Aussagen von bildungserfolgreichen Migranten, die ausführlichere Antworten zu den interessierenden Fragestellungen liefern, als voneinander unabhängige und oft unvollständige Variablen, wie sie in quantitativen Untersuchungen zum Einsatz kommen. «Qualitative data are objects, pictures, or detailed descriptions that cannot be reduced to numbers without distorting the essence of the social meanings they represent» (ebd.).
- *Subjectivity*: Für qualitative Studien im Allgemeinen und für die vorliegende Studie im Speziellen ist die Bedeutung subjektiver Sinnzuschreibungen als Ausdruck von persönlichen Ansichten und Überzeugungen von zentraler Bedeutung. «Instead of pretending to be objective, the stance of qualitative researchers is to concentrate on reflexively applying their own subjectivities in ways that make it possible to understand the tacit motives and assumptions of their participants» (ebd.).

Gleichwohl wird mit den vorliegenden Fragestellungen kein komplett neues Forschungsfeld betreten. Wie die Ausführungen zum Forschungsstand (vgl. Kapitel 4) zeigen, haben sich bereits einige Autoren im Rahmen von qualitativen und quantitativen Untersuchungen mit dem Phänomen «bildungserfolgreicher Migranten» auseinandergesetzt. Auf diesem Hintergrund ist von einem rein explorativen, hypothesengenerierendem und deduktiven Vorgehen ebenso abzusehen, wie von einer rein hypothesengeleiteten und induktiven Vorgehensweise. Für die vorliegende Arbeit erwies sich eine deduktiv-induktive Herangehensweise an das Material als gewinnbringend. Wie sich dieses Vorgehen in der Entwicklung des Interviewleitfadens und des Kategoriensystems sowie bei der Datenanalyse niederschlagen hat, wird in den folgenden Abschnitten zu beschreiben sein. In einem ersten Schritt soll näher auf die Rekrutierung und Zusammensetzung der Stichprobe eingegangen werden (vgl. 5.1), woraufhin die Entwicklung der Erhebungsinstrumente dokumentiert wird (vgl. 5.2). Nach Ausführungen zur Untersuchungsdurchführung (vgl. 5.2.3) werden die Datenaufbereitung (vgl. 5.3) und die Auswertung der Daten ausführlich beschrieben (vgl.

¹⁰² Die beschriebenen Charakteristika lauten: Natural Settings, Participant Perspectives, Researcher as Data Gathering Instrument, Extended Firsthand Engagement, Centrality of Meaning, Wholeness and Complexity, Subjectivity, Emergent Design, Inductive Data Analysis und Reflexivity.

5.4). Abschliessend folgen wichtige Bemerkungen zum Umgang und zur Einhaltung von Gütekriterien in der vorliegenden Arbeit (vgl. 5.5).

5.1 Stichprobe

Entgegen den Verfahren bei quantitativen Untersuchungen raten Kelle & Kluge (2010, S. 42 f.) davon ab, in qualitativen Studien für die Fallauswahl Zufallsstichproben zu ziehen, um dem Ziel der Repräsentativität gerecht zu werden. Da aufgrund der eingehenden Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial nur kleine Stichproben realisierbar sind und damit das Kriterium der Repräsentativität ohnehin nicht erfüllbar ist, würde sich eine Zufallsauswahl dahingehend negativ auswirken, als es «durch eine Zufallsziehung eher unwahrscheinlich [würde], dass solche Personen, Situationen oder institutionellen Felder untersucht werden, die für das Forschungsproblem tatsächlich bedeutsam sind» (Kelle & Kluge 2010, S. 42). Sie plädieren deshalb für drei unterschiedliche, kriteriengesteuerte Verfahren für die Fallauswahl in qualitativen Untersuchungen: 1. Fallkontrastierung anhand von Gegenbeispielen, 2. theoretical Sampling und 3. qualitative Stichprobenpläne. Für die vorliegende Studie wurde das Vorgehen des qualitativen Stichprobenplans gewählt (vgl. Juhasz & Mey 2003a, S. 96), bei dem vor Beginn der Datenerhebung Ziehungskriterien festgelegt werden (selektives Sampling). Diese Kriterien beinhalten die relevanten Merkmale für die Fallauswahl, die Merkmalsausprägungen sowie die Grösse des Samples. Für die Rekrutierung der Stichprobe konnte auf den Datensatz des Projekts «Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen» (GBSF) zurückgegriffen werden.¹⁰³ Ausgehend von den 2706 gymnasialen Maturanden und Berufsmaturanden, die sich für die Teilnahme an der Interviewstudie bereit erklärt hatten, konnte die Stichprobe für die vorliegende Untersuchung gezogen werden. Aufgrund der forschungsleitenden Fragestellung sollten Abgänger von Gymnasien und Berufsmittelschulen (BMS) der ersten und zweiten Migrationsgeneration in die Stichprobe einbezogen werden. Um eine gleichmässige Verteilung zwischen den Geschlechtern, dem abgeschlossenen Schultyp und dem Migrationsstatus zu erreichen, wurde eine Stichprobengrösse von 40 Personen angepeilt.¹⁰⁴ Einschränkend wurden bei der Stichprobenrekrutierung zwei theoriegeleitete Ziehungskriterien angewandt, die aufgrund der vorliegenden Daten aus der quantitativen Projektphase eruierbar waren:

¹⁰³ Das Projekt GBSF wurde in den Jahren 2010-2013 im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms NFP60 («Gleichstellung der Geschlechter») an der Universität Bern vom Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie durchgeführt (vgl. Makarova, Herzog, Ignaczewska, & Vogt, 2012a; Makarova, Herzog, Vogt, & Ignaczewska, 2012b). Die Studie ging der Frage nach, welche schulischen und familiären Faktoren die Aufrechterhaltung der Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen begünstigen. In der ersten, quantitativen Projektphase wurden insgesamt 3045 Schüler und 123 Lehrpersonen in 168 Klassen an 42 Gymnasien in 16 deutschsprachigen Kantonen sowie 1445 Schüler und 74 Lehrpersonen in 103 Klassen an 26 Berufsmittelschulen in 11 deutschsprachigen Kantonen befragt (vgl. Makarova et al. 2012a). In einer zweiten, qualitativen Projektphase wurden mit Schülerinnen mit einer frauenuntypischen Berufs- bzw. Studienwahl, die sich in der ersten Projektphase für eine weitere Befragung bereit erklärt hatten, insgesamt 87 vertiefende telefonische Interviews geführt (vgl. Makarova et al. 2012b). Von der in der ersten Projektphase befragten Grundgesamtheit von 4490 Personen haben sich 2607 (58 %) gymnasiale Maturanden und Berufsmaturanden per Angabe ihrer E-Mail-Adresse für ein Interview in der zweiten Projektphase bereit erklärt (Auswahlgesamtheit) (vgl. Schnell, Hill & Esser 2013, S. 261f.).

¹⁰⁴ Mason (2010) kommt in seiner Metaanalyse anhand von 560 qualitativen Dissertationen zum Schluss, dass die durchschnittliche Stichprobengrösse bei 31 Fällen liegt, betont aber: «Frequencies are rarely important in qualitative research, as one occurrence of the data is potentially as useful as many in understanding the process behind a topic. This is because qualitative research is concerned with meaning and not making generalised hypothesis statements» (Mason 2010, o.S.).

1. Es wurden nur Personen in die Stichprobe aufgenommen, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, um Effekte binationaler Ehen (ein Elternteil ist Schweizerin oder Schweizer) wie die bessere Informiertheit über das Schweizer Bildungssystem ausschliessen zu können (vgl. Makarova 2008; Uslucan 2010; Stamm 2013; Stanat 2008).
2. Die für die vorliegende Arbeit aufgestellten Fragestellungen fokussieren den Bildungserfolg von Personen der ersten und zweiten Migrationsgeneration vor dem Hintergrund des Resilienzkonzepts. Der Migrationshintergrund ist insbesondere dann als Risikofaktor zu betrachten, wenn er in Verbindung mit einem tiefen sozioökonomischen Status oder einem niedrigen Bildungsniveau der Eltern bzw. Diskriminierungserfahrungen und Brüchen im Lebenslauf einhergeht (vgl. 3.3.3). Diesem Erkenntnisinteresse entsprechend wurden Personen, deren Eltern in Deutschland, Frankreich oder Österreich¹⁰⁵ geboren wurden, bei der Stichprobenrekrutierung nicht berücksichtigt. Die Einwanderung aus diesen Ländern beschränkt sich in erster Linie auf hoch qualifizierte Arbeitskräfte mit einem hohen sozioökonomischen Status.¹⁰⁶ Für die Mehrheit der Personen aus diesen Herkunftsländern stellt die Migrationssituation keinen potenziellen Risikofaktor dar, weil davon ausgegangen werden kann, dass das Bildungsniveau der Eltern sowie tendenziell der sozioökonomische Hintergrund als Risikofaktor entfallen. Von den ursprünglich 2706 Personen, die sich für ein Interview bereit erklärt hatten, resultierte nach Anwendung der beiden oben erwähnten Auswahlkriterien folgende Auswahlgesamtheit (vgl. Tabelle 5.1).¹⁰⁷

Tabelle 5.1: Anzahl in Frage kommender Person nach Anwendung der Auswahlkriterien

| | Gymnasium | BMS | Total |
|--------------|------------------|------------|--------------|
| w | 84 | 13 | 97 |
| m | 55 | 38 | 93 |
| Total | 139 | 51 | 190 |

Im Dezember 2011 wurden diese insgesamt 190 Personen (51 ehemalige Berufsmaturanden und 139 ehemalige gymnasiale Maturanden der ersten und zweiten Migrationsgeneration) per E-Mail angeschrieben und gebeten, sich mit einer aktuellen Telefonnummer beim Projektteam zu melden (vgl. Anhang 9.1). Für die Teilnahme am Interview wurde den angeschriebenen Personen ein Büchergutschein im Wert von Fr. 40.- in Aussicht gestellt. Von den 190 angeschriebenen Personen haben sich 52 Personen mit einer aktuellen E-

¹⁰⁵ Im GBSF-Datensatz wurden 13 Ausprägungen der Variable «Geburtsland des Vaters» bzw. «Geburtsland der Mutter» unterschieden: Schweiz, Deutschland, Frankreich, Italien, Österreich, Spanien, Portugal, Serbien und Montenegro, Türkei, Albanien, Mazedonien, Sri Lanka, andere.

¹⁰⁶ So ist der Anteil von Personen mit einem Bildungsabschluss auf tertiärer Stufe bei diesen Migrantengruppen im Vergleich zu den Schweizern (32 %) besonders hoch: 59 % der deutschen Migranten in der Schweiz verfügen über einen Bildungsabschluss auf der Tertiärstufe, bei den Migranten aus Frankreich sind es 58 % und bei den Personen aus Österreich sind es 40 %. Im Vergleich dazu liegt der Anteil der Personen mit einem Abschluss auf tertiärer Stufe bei den Spaniern bei lediglich 27 %, bei den Italienern bei 24 % und bei den Portugiesen sogar bei lediglich 8 % (vgl. BFS 2015b).

¹⁰⁷ Die Eltern der angeschriebenen gymnasialen Maturanden bzw. Berufsmaturanden sind in folgenden Ländern geboren: Albanien, Bosnien, Brasilien, China, Eritrea, Griechenland, Grossbritannien, Indien, Italien, Kolumbien, Kosovo, Kroatien, Madagaskar, Mazedonien, Neuseeland, Niederlande, Nigeria, Pakistan, Polen, Portugal, Serbien und Montenegro, Spanien, Sri Lanka, Syrien, Trinidad und Tobago, Türkei, Ungarn, Venezuela, Vietnam.

Mail-Adresse gemeldet. Sieben dieser Personen hatten ihre Maturität oder Berufsmaturität noch nicht abgeschlossen. Aufgrund der Gleichsetzung des Bildungserfolgs mit einer gymnasialen Maturität oder einer Berufsmaturität konnten sie nicht in die Stichprobe aufgenommen werden. Bei drei Personen hat sich erst beim Interview herausgestellt, dass sie einen Schweizer Stiefvater haben, der für die Befragten eine wichtige Rolle für ihren schulischen Erfolg als Informationsquelle und Gatekeeper spielte. Aufgrund des ersten, oben erwähnten Auswahlkriteriums sind diese drei Personen ebenfalls aus der Stichprobe ausgeschieden. Schliesslich wurde mit einer Person ein Pretest durchgeführt. Aufgrund von einigen Anpassungen des Leitfadens vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Pretest (vgl. 5.2) wurde auf den Einbezug dieses Interviews in die Auswertung ebenfalls verzichtet. Auf diese Weise konnte eine Stichprobe von 41 Absolventen einer gymnasialen Maturität bzw. einer Berufsmaturität der ersten und zweiten Migrationsgeneration realisiert werden, Tabelle 5.2 zeigt die detaillierte Zusammensetzung der realisierten Stichprobe in Bezug auf den abgeschlossenen Schultyp, Geschlecht und Migrationsstatus.

Tabelle 5.2: Realisierte Stichprobe nach abgeschlossenem Schultyp, Geschlecht und Migrationsstatus

| | Gymnasium (29) | | BMS (12) | |
|-------------------------------------|-----------------------|----------|-----------------|----------|
| | w | m | w | m |
| 1. Migrationsgeneration (7) | 4 | 1 | 1 | 1 |
| 2. Migrationsgeneration (34) | 18 | 6 | 5 | 5 |

Die Stichprobe besteht aus 13 männlichen und 28 weiblichen Personen mit Migrationshintergrund im Alter zwischen 18 und 23 Jahren (das Durchschnittsalter beträgt 20 Jahre), welche zum Zeitpunkt des Interviews ihre gymnasiale Maturität oder Berufsmaturität erfolgreich abgeschlossen hatten. Die sieben Befragten der ersten Migrationsgeneration sind im Ausland geboren und kamen im Alter von 2, 9, 10, 11, 15 und 17 Jahren in die Schweiz. Zwei Personen sind mit ihren Eltern im Alter von 2 Jahren in die Schweiz migriert und haben ihre gesamte Schulzeit in der Schweiz verbracht. Die anderen fünf Personen migrierten später und besuchten noch einige Jahre ein anderes Schulsystem. Insgesamt 31 Personen aus der Stichprobe (77 %) haben das Einbürgerungsverfahren in der Schweiz durchlaufen und verfügen über einen Schweizer Pass. Sechs Mitglieder der zweiten Migrationsgeneration (15 %) und drei Mitglieder der ersten Generation (7 %) verfügten zum Zeitpunkt des Interviews noch über keinen Schweizer Pass. Abbildung 5.1 illustriert die Geburtsländer der Eltern der Studienteilnehmenden. Bei acht von 41 Elternpaaren (19 %) handelt es sich um binationale Ehen zwischen Personen unterschiedlicher Nationalität. Die restlichen 33 Ehen sind uninational, also Ehen von Personen mit derselben Nationalität.

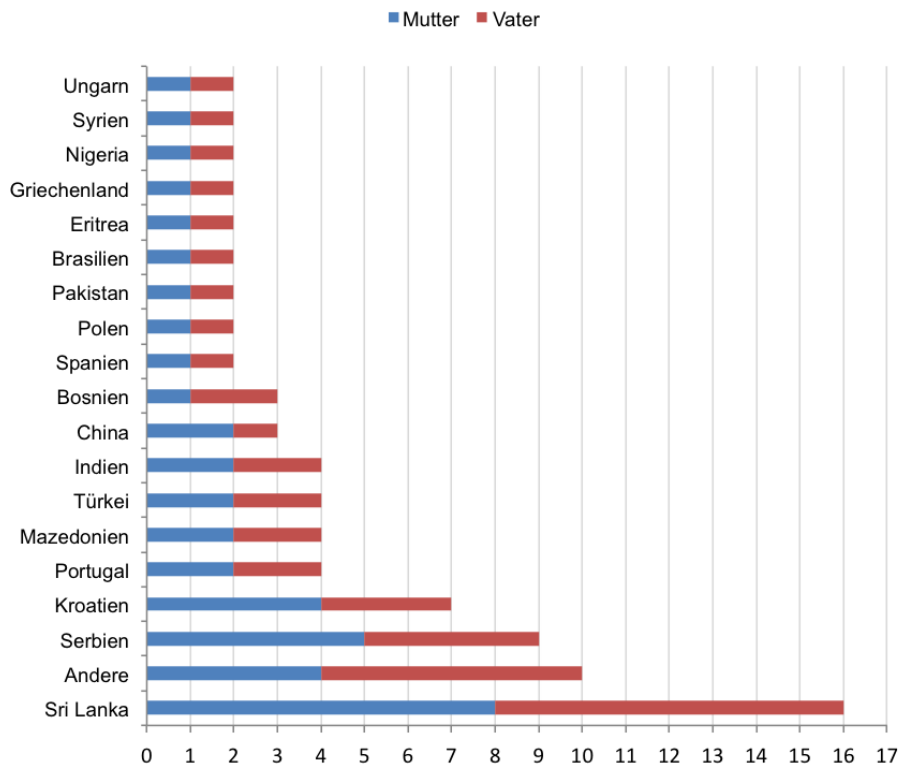


Abbildung 5.1: Geburtsländer der Eltern (Andere: Grossbritannien, Italien, Kolumbien, Kosovo, Madagaskar, Neuseeland, Niederlande, Trinidad und Tobago, Venezuela, Vietnam)

Zuletzt hatten die Befragten ein Gymnasium oder eine BMS in den Kantonen Aargau, Appenzell Ausserrhoden, Bern, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Graubünden, Luzern, St. Gallen, Solothurn, Schwyz, Thurgau, Wallis und Zürich besucht. 29 Personen (70 %) haben eine gymnasiale Maturität, zwölf Personen (30 %) eine Berufsmaturität abgeschlossen. Dabei sind die weiblichen Absolventinnen einer gymnasialen Maturität in der Stichprobe mit 53 % am stärksten vertreten. Die überwiegende Mehrheit der befragten Personen (34 bzw. 83 %) wurde in der Schweiz geboren (*native-born*), verfügt über keine eigenen Migrationserfahrungen und gehört somit der zweiten Migrationsgeneration an. Sieben Befragte (17 %) wurden im Ausland geboren (*foreign-born*) und sind mit ihren Eltern in die Schweiz migriert. Eine detaillierte Übersicht der realisierten Stichprobe befindet sich im Anhang 9.2 der vorliegenden Arbeit.

5.2 Instrumente und Datenerhebung

Wie einleitend zu diesem Methodenkapitel bereits erwähnt, besteht ein eindeutiges Forschungsdefizit in Bezug auf die Betrachtung bildungserfolgreicher Migranten im Schweizer Bildungssystem. Ziel der vorliegenden Studie ist es, vor dem Hintergrund von Studien aus dem deutsch- und englischsprachigen Forschungskontext sowie mit dem Blick auf theoretische Modelle der Genese von Bildungserfolg, auf psychologische Modelle für die Erklärung von Bildungsentscheidungen sowie auf das Resilienzkonzept eine umfassendere Betrachtung der aus der Sicht der befragten Migranten relevanten Gründe für ihren Bildungserfolg zu ermöglichen. Ein komplett exploratives Vorgehen scheint also nicht sinnvoll, was sich auf die Wahl des Erhebungsinstruments auswirkt. In Anbetracht der Ausgangslage für

die vorliegende Arbeit bietet sich ein leitfadengestütztes Interviewverfahren¹⁰⁸ an. Diese halbstandardisierte Befragungstechnik ermöglicht eine Vorstrukturierung des Gesprächsverlaufs bei gleichzeitiger Offenheit gegenüber freien Erzählungen der interviewten Person. Gerade der Einbezug von bestehenden theoretischen und empirischen Konzepten erscheint durch leitfadengestützte Interviews leichter zu bewerkstelligen als beim Einsatz erzählgenerierender Interviews¹⁰⁹ (vgl. Flick 2006). Der konkrete Fokus der vorliegenden Arbeit auf das Phänomen des erwartungswidrigen Bildungserfolgs von Migranten der ersten und zweiten Generation legte die Wahl des problemzentrierten Interviews¹¹⁰ nahe.

5.2.1 Leitfaden

Bei der Entwicklung des Leitfadens war die Abbildung der forschungsleitenden Fragestellungen von zentraler Bedeutung. Die Konstruktion erfolgte ausserdem entlang dem Forschungsstand zu erwartungswidrig bildungserfolgreichen Migranten der ersten und zweiten Generation (vgl. Kapitel 4) sowie den im Kapitel 3 erwähnten theoretischen Zugängen. Unter Berücksichtigung der für die Zusammenstellung eines Leitfadens relevanten Kriterien¹¹¹ entstand ein siebenteiliger Leitfaden. Das komplette Instrument, wie es in der Untersuchung zum Einsatz kam, wird in Anhang 9.4 der vorliegenden Arbeit dargestellt.

5.2.1.1 Aufbau

Im Einleitungstext findet eine kurze inhaltliche Verortung des Interviews statt, der vertrauliche Umgang mit den Daten wird zugesichert und das Einverständnis zur Aufnahme des Gesprächs wird eingeholt. Die Eröffnungsfrage ist sehr offen gestellt und hat die Funktion, gleich zu Beginn ein angenehmes Gesprächsklima herzustellen und das Interesse der Befragten zu wecken. Gleichzeitig liefert die Frage Informationen zur momentanen Situation der befragten Person und spannt so den Bogen über das gesamte Interview. Danach folgt ein Fragenblock zur Bildungsbiografie¹¹² der befragten Personen, wo sie gebeten werden,

¹⁰⁸ Flick (2006) unterscheidet bei den leitfadengestützten Interviews zwischen fünf Formen: fokussiertes Interview, halbstandardisiertes Interview, problemzentriertes Interview, Experten-Interview und ethnografisches Interview (vgl. Flick 2006, S. 190f.)

¹⁰⁹ Als erzählgenerierendes Interviews bezeichnet Flick (2006) das narrative Interview und das episodische Interview (vgl. ebd.).

¹¹⁰ Gemäss Witzel & Reiter (2012, S. 24 ff.) ist das leitfadengestützte, problemzentrierte Interview durch drei Grundpositionen gekennzeichnet: 1. Problemzentrierung (die interviewende Person informiert sich vorgängig über den Handlungskontext der Interviewten, um während des Interviews den Forschungsinhalt besser fokussieren zu können), 2. Gegenstandsorientierung (die Kombination mit anderen Methoden, wie z. B. Gruppendiskussionen oder mit standardisierten Fragebögen, ist möglich und erwünscht), 3. Prozessorientierung (die interviewende Person reagiert aktiv auf die befragte Person und baut ein Vertrauensverhältnis zu ihr auf). Die Mischung aus vorformulierten Fragen, allgemeinen Sondierungen (allgemein gehaltene Einstiegsfragen), Ad-hoc-Fragen und Aufrechterhaltungsfragen machen das problemzentrierte Interview zu einem probaten qualitativen Erhebungsinstrument. Als Auswertungsmethode postuliert Frierberthäuser (2010, S. 381) die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015).

¹¹¹ Helfferich (2011, S. 178 ff.) postuliert für die Konstruktion eines Leitfadens folgende Kriterien: «1. Er muss als Ganzes und in allen seinen Teilen (Einzelfragen) den Grundprinzipien der qualitativen Forschung gerecht werden und Offenheit ermöglichen. 2. Er darf nicht überladen sein mit zu vielen Fragen. Ein unrealistisches Pensum an Fragen und das Interesse an zu vielen Einzelaspekten führen automatisch zu einem gehetzten und «bürokratischen Abhaken» der einzelnen Fragen. 3. Er soll formal übersichtlich und gut zu handhaben sein, damit die Aufmerksamkeit der Interviewenden nicht von der Interviewsituation und der Erzählperson abgezogen wird. 4. Die Komposition eines Leitfadens sollte dem «natürlichen» Erinnerungs- oder Argumentationsfluss folgen und nicht zu abrupten Sprüngen und Themenwechseln zwingen. Erinnerungsfragen dürfen nicht mit von heute aus zu reflektierenden oder bilanzierenden Fragen vermengt werden – wenn Einstellungs- und Bewertungsfragen gestellt werden, dann in einem gesonderten Block (möglichst am Ende des Interviews). Generell sollten Fragen, die eine längere Darstellung generieren, am Anfang gestellt werden; Fragen, die zwar offen gestellt sind, aber keine längere Aussage stimulieren, kommen ans Ende. 5. Fragen dürfen nicht abgelesen werden. 6. Ein Leitfaden darf nicht dazu verführen, dass angebotene Informationen oder «Weiterfragaufforderungen», die über den im Leitfaden abgesteckten Rahmen hinausgehen, abgeblockt oder Vertiefungen übergangen werden. Priorität hat die spontan produzierte Erzählung» (Helfferich 2010, S. 180).

¹¹² Mit diesem Bereich soll den Bedenken von Miethe & Dierckx (2014) begegnet werden: «Mit den in der qualitativen Forschung eher üblichen Arbeiten mit der Begrifflichkeit biografischer Bildungsprozesse besteht somit die Gefahr, dass die konkreten Entscheidungsmomente nicht ausreichend in den Blick genommen werden. Bildungsentscheidungen sind somit kleine, aber

die im Abschnitt 5.2.2 näher beschriebene Übersicht zur Bildungsbiografie auszufüllen und zu kommentieren (2.1). Hier spielen Entscheidungsprozesse bei Bildungsübergängen sowie involvierte Personen oder andere beeinflussende Faktoren eine wichtige Rolle (2.3/2.4/2.5). Daran anschliessend folgt einer der drei Hauptteile des Interviews, in dem die Interviewten nach der Bedeutung von schulischen Faktoren für ihren Bildungserfolg befragt werden. Auf einige allgemeine Fragen zu den besuchten Schulen (3.1), folgen Fragen zu Erfahrungen in Klassenkontexten (3.2) und zum Verhältnis mit den Lehrpersonen (3.3). Bei der nächsten Einführungsfrage (3.4) wird Bezug genommen auf eine Frage im GBSF-Fragebogen zu schulischen Vorbildern. Darauf folgen Fragen zum sozialen Umfeld der Interviewten (3.6) sowie zur Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Eltern (3.7). Im zweiten Hauptteil des Interviews werden familiäre Einflussfaktoren schwerpunktmässig thematisiert. Zuerst wird in Rückbezug auf die vorhandenen quantitativen Daten auf die Migrationsgeschichte der Familie eingegangen (4.1/4.2) und die Akkulturationssituation wird angesprochen (4.3/4.4). Nach einer Frage zum Umgang und der Bedeutung von Sprachen (4.5) geht es um die elterlichen Bildungsaspirationen (4.6), Erziehungsstile und -handlungen (4.7/4.8), sowie in einer letzten Frage um Vorbilder im familiären Umfeld (4.9/4.10), dies wiederum mit Bezugnahme auf die vorliegenden quantitativen Daten aus dem GBSF-Projekt. Im Anschluss wird das Individuum als Einflussfaktor in einer sehr allgemein gehaltenen Einstiegsfrage (5.1) fokussiert, die mit spezifischen Sondierungsfragen zu kognitiven und nicht-kognitiven Lernvoraussetzungen ergänzt wird. Der letzte Fragenblock enthält Fragen, die einen resümierenden und reflektierenden Blick auf die gesamte Bildungsbiografie evozieren (6.1/6.2/6.3). Danach werden die Interviewten zu ihren Zukunftsplänen befragt (6.4) und erhalten die Möglichkeit, während des Interviews nicht angesprochene Themen zu ergänzen. Anschliessend notiert sich die interviewende Person im Sinne einer Selbstreflexion im Postskriptum Eindrücke zum Gesprächsverlauf («Was habe ich im Gespräch erlebt? Wie haben wir aufeinander reagiert? Bin ich unter Druck geraten? Warum? Was gelang gut/weniger gut? Wo geschahen Fehler? Warum? Was hat mich irritiert? Warum?») sowie äussere Einflüsse wie Zeitpunkt und Art von Störungen.

5.2.1.2 Pretest

Der Interviewleitfaden wurde vor dem Einsatz mit der gesamten Stichprobe Mitte Juli 2012 einem Pretest unterzogen. Dieser hat ergeben, dass aufgrund der Interviewlänge der Umfang der Fragen etwas reduziert werden und strukturell angepasst werden musste. Inhaltlich wurden einige mehrdeutige und noch geschlossen formulierte Fragen überarbeitet.

5.2.2 Übersicht zur Bildungsbiografie

Wie unter 5.2.1.1 schon erwähnt, wurde während der Interviews neben dem Leitfaden ein weiteres Erhebungsinstrument eingesetzt – die Übersicht zur Bildungsbiografie (vgl. Anhang 9.5). Diese Übersicht orientiert sich an einer von der EDK erstellen grafischen Darstellung des schweizerischen Bildungssystems, welche die Schularten und -stufen sowie Übergänge und Abschlüsse veranschaulicht (vgl. Abbildung 5.2):

zentrale Teile biografischer Bildungsprozesse» (Miethe & Dierckx 2014, S. 33).

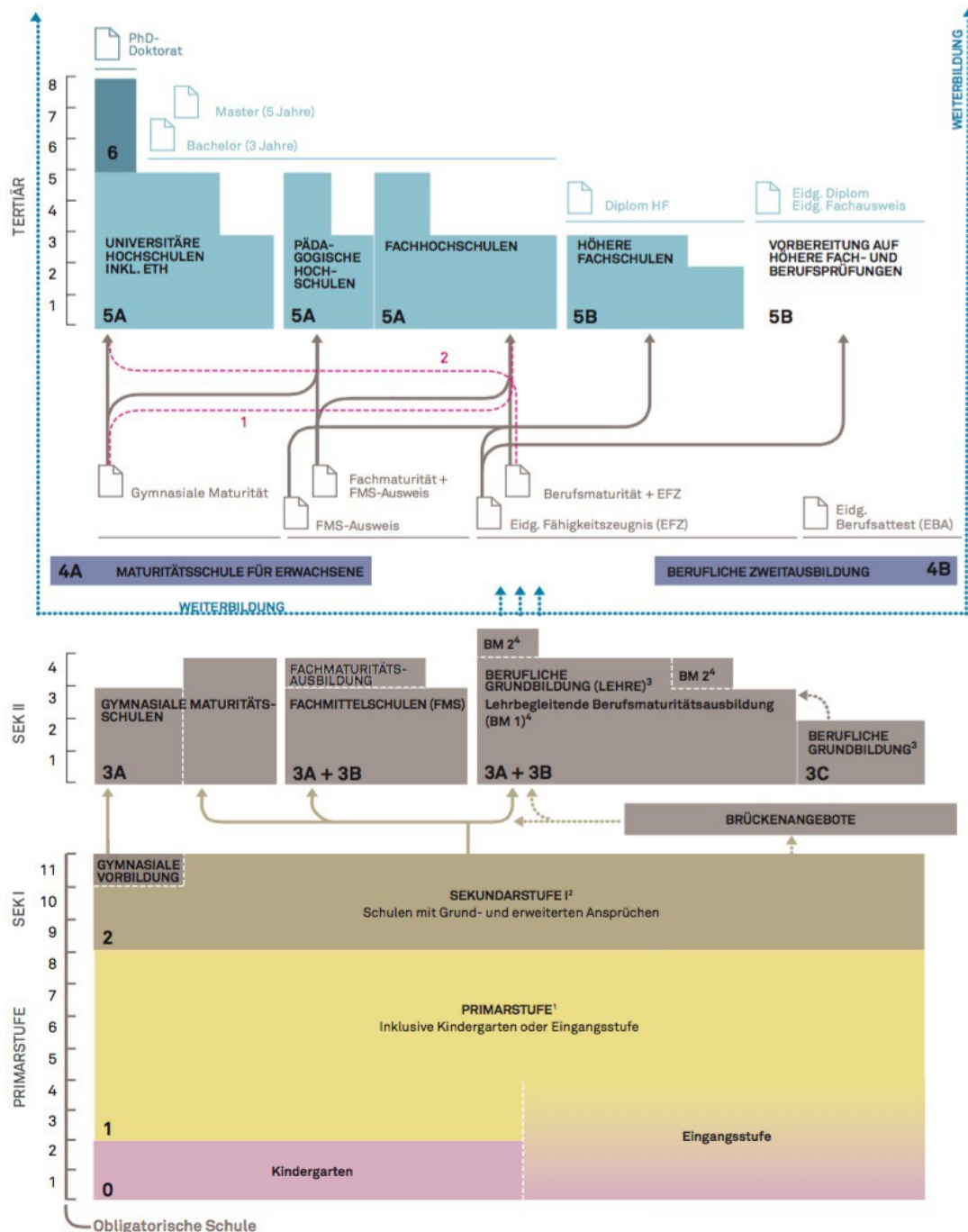


Abbildung 5.2: Vereinfachte Darstellung des Schweizer Bildungssystems (EDK 2015a)

Das Ablaufschema wurde als Einstiegsauftrag und Eisbrecher zu Beginn des Interviews verwendet, ermöglichte es den Befragten, sich ihre eigene Bildungsbiografie auf übersichtliche Art und Weise zu vergegenwärtigen und diente während des Interviews immer wieder als Gedankenstütze und Orientierungshilfe, wenn es darum ging, Erfahrungen in spezifischen Phasen der Bildungsbiografie zu thematisieren. Auf der Rückseite dieser Übersicht zur Bildungsbiografie waren die aus der ersten Projektphase des GBSF-Projekts stammenden soziodemografischen Daten abgedruckt.¹¹³ Die Befragten wurden am Schluss des Interviews gebeten, diese zu überprüfen und allfällige Änderungen gleich einzutragen.

¹¹³ Folgende soziodemografischen Angaben wurden den Befragten vorgelegt: Name, Vorname, Handynummer, E-Mail-Adresse, abgeschlossener Schultyp, Geschlecht, Geburtsmonat, Geburtsjahr, Geburtsland, Geburtsland der Mutter und des Vaters, Bei Geburt im Ausland, Alter bei Ankunft in der Schweiz, Religion, Muttersprache, Geschwister, Beruf Mutter und Vater, Schulabschluss Mutter und Vater.

5.2.3 Datenerhebung

Die Interviews wurden im Zeitraum von Mitte Juli bis Mitte Oktober 2012 durchgeführt. Der Interviewort wurde den Befragten freigestellt, in den meisten Fällen (26) wurde ein Treffpunkt am jeweiligen Wohnort der Interviewten in einem ruhigen Restaurant oder Café in Bahnhofsnähe vereinbart, zehn Interviews fanden am Institut für Erziehungswissenschaft in Bern statt, drei Interviews wurden bei den Befragten zu Hause geführt und zwei Interviews an deren Arbeitsplatz. Insgesamt 33 Interviews wurden vom Autor selbst durchgeführt, die restlichen Interviews führten acht Studierende der Erziehungswissenschaft, die im Rahmen ihres Masterstudiums das Forschungspraktikum «Bildungserfolg trotz Migrationshintergrund» absolvierten. In diesem Zusammenhang fand eine ausführliche Interviewerschulung¹¹⁴ statt. Alle Interviews wurden in Mundart geführt und mit einem digitalen Audiorekorder aufgezeichnet. Die Interviews dauerten durchschnittlich 79 Minuten, das kürzeste Interview dauerte 40 Minuten, das längste 125 Minuten.

5.3 Datenaufbereitung

Alle Interviews wurden nach der Durchführung mit einer Software vollständig, manuell wörtlich transkribiert und in die hochdeutsche Sprache übersetzt.¹¹⁵ Die Transkription wurde mehrheitlich von acht Studierenden im Rahmen ihrer Teilnahme am Forschungspraktikum geleistet. Pro Person wurden sechs Interviews transkribiert: fünf eigene und eines, das auch von einer anderen Person transkribiert wurde. Dieses Vorgehen hat sich als Mittel der Qualitätskontrolle bewährt. Die doppelt transkribierten Interviews wurden vom Autor parallel zusammen mit der entsprechenden Audiodatei durchgearbeitet, allfällige Tippfehler und inhaltliche Fehler wurden korrigiert und bereinigt. Die Transkription erfolgte entlang von Regeln, mit dem Ziel, das Vorgehen bei der Transkription zu standardisieren (vgl. Transkriptionsregeln im Anhang 9.7). Die sprachliche Färbung der Interviews war für die Auswertung der Daten nicht relevant, weshalb auf eine phonetische Transkription bzw. auf eine literarische Umschrift (vgl. Mayring 2002, S. 91) verzichtet und lediglich eine Übertragung ins Hochdeutsche unternommen wurde. Fehler im Satzbau wurden behoben und der Stil geglättet. Im Sinne der kommunikativen Validierung (vgl. 5.5) wurden den Studienteilnehmenden die Transkriptionen ihrer Interviews per E-Mail zugestellt. Die Befragten wurden gebeten, sich dazu zu äussern, ob sie sich in diesem Interviewtext selbst wiedererkennen, ob sie mit den Antworten so einverstanden sind und welche Änderungswünsche sie haben. Diese Möglichkeit der kommunikativen Validierung wurde rege genutzt: Ausnahmslos alle Befragten haben sich per Mail gemeldet und entweder ihre Zustimmung zum Transkript ausgedrückt oder Änderungswünsche formuliert. Danach wurden die Transkripte zusammen mit den zugehörigen Audiodateien im MP3-Format nach MAXQDA importiert. Ebenso wurden die von den Befragten nach dem Interview überprüften soziodemografischen Angaben (vgl. Fussnote 113) sowie die Angaben aus den Übersichten zur

¹¹⁴ Die Interviewerschulung beinhaltete eine theoretische Einführung in qualitative Interviewtechniken und eine ausführliche praktische Auseinandersetzung mit dem Leitfaden, die mit Übungen auch im Umgang mit den Aufnahmegeräten ergänzt wurden. Am Schluss der Schulung übten die Studierenden die Interviewsituation eins zu eins, indem sie sich gegenseitig mit Leitfaden zu ihrer Bildungsbiografie interviewten, das Gespräch aufzeichneten und auf ILIAS hochluden.

¹¹⁵ Der Umfang des transkribierten Texts beläuft sich auf 1301 A4-Seiten Text, die Wortanzahl beträgt 503303, die Zeichenzahl (inkl. Leerzeichen) 3013228.

Bildungsbiografie in MAXQDA als Dokumentvariablen importiert, um sie so einer Mixed-Methods-Analyse zugänglich zu machen.

5.4 Datenauswertung

Die Auswertung der vorliegenden Interviewdaten orientierte sich am Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse.¹¹⁶ Als übergeordnete Merkmale qualitativer Inhaltsanalyse nennt Schreier (2014, o. S.) die Kategorienorientierung, das interpretative Vorgehen, die Einbeziehung latenter Bedeutungen, die Entwicklung eines Teils der Kategorien am Material, ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen sowie die Orientierung an Reliabilität und Validität gleichermassen (vgl. 5.5). In seinem weitverbreiteten Konzept qualitativer Inhaltsanalyse postuliert Mayring (2010, S. 92 f.) für die Analyse qualitativer Daten neben der Zusammenfassung und der Explikation die Technik der Strukturierung, bei der vorgängig anhand von Kategoriendefinitionen, Ankerbeispielen und Codierregeln genau festgelegt wird, welche Textstellen einer bestimmten Kategorie zuzuordnen sind. Innerhalb der Technik der Strukturierung unterscheidet Mayring zwischen der formalen Strukturierung, der inhaltlichen Strukturierung, der typisierenden Strukturierung und der skalierenden Strukturierung.¹¹⁷ Hier setzt Kuckartz (2014) an und vertieft drei der vier Techniken der Strukturierung bei Mayring. Er unterscheidet zwischen drei Basismethoden qualitativer Inhaltsanalyse, nämlich zwischen der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse, der evaluativen Inhaltsanalyse und der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse. Für die Auswertung der hier vorliegenden Forschungsdaten wurde in erster Linie mit dem Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse gearbeitet. Diese Technik hat sich für die Reduktion von umfangreichen qualitativen Daten in zahlreichen Kontexten mehrfach bewährt (vgl. Kuckartz 2014, S. 77). Abbildung 5.3 zeigt ein Ablaufmodell der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, anhand dessen in der Folge auf einzelne Schritte näher eingegangen wird. Zuerst wird beschrieben, wie die initiierende Textarbeit mit den Interviewtranskripten gehandhabt wurde (5.4.1), danach wird das Vorgehen bei der Kategorienbildung erläutert (5.4.2) und schliesslich wird dargelegt, welche Schritte bei der Codierung unternommen wurden (5.4.3).

¹¹⁶ Früh (2007, S. 27) definiert die Inhaltsanalyse wie folgt: «Die Inhaltsanalyse ist eine empirische Methode zur systematischen, intersubjektiv nachvollziehbaren Beschreibung inhaltlicher und formaler Merkmale von Mitteilungen.»

¹¹⁷ Schreier (2014) ihrerseits postuliert synthetisierend insgesamt acht Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: 1. inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse, 2. evaluative qualitative Inhaltsanalyse, 3. formale qualitative Inhaltsanalyse, 4. zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse, 5. typenbildende qualitative Inhaltsanalyse, 6. explikative qualitative Inhaltsanalyse, 7. summative qualitative Inhaltsanalyse, 8. qualitative Inhaltsanalyse mittels Extraktion.

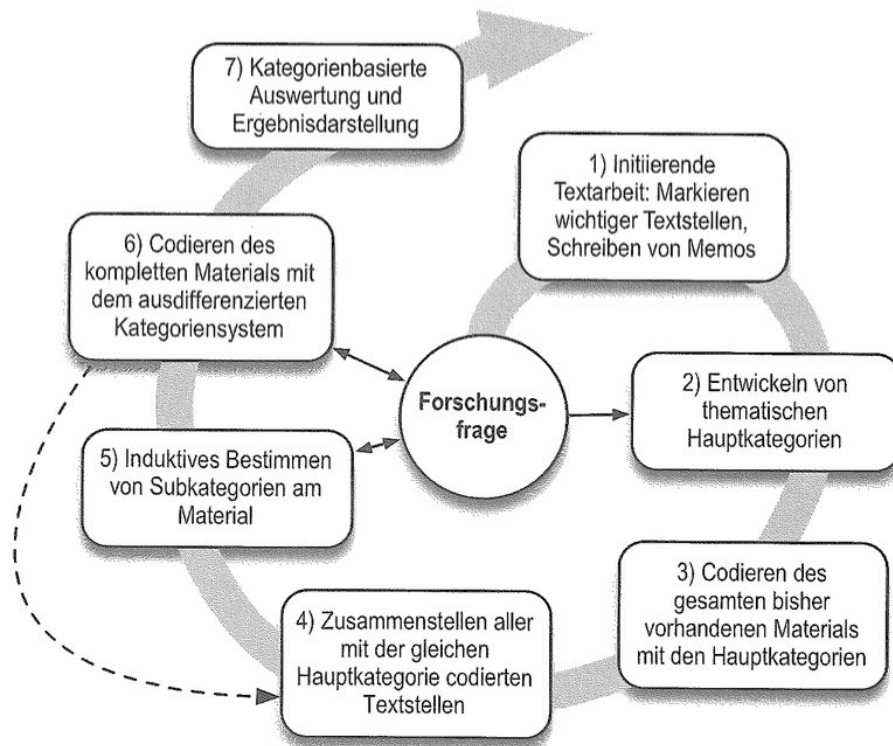


Abbildung 5.3: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2014, S. 78)

5.4.1 Initiierende Textarbeit

Kuckartz (2014) streicht die Bedeutung der initiierenden Textarbeit mit den vorliegenden Forschungsdaten als ersten elementaren Schritt innerhalb der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse heraus. Dabei geht es primär um eine intensive Auseinandersetzung mit dem Textmaterial. Um die eigenen Daten besser kennenzulernen sollen die Texte intensiv gelesen werden, zentrale Begriffe sollen markiert und wichtige Abschnitte gekennzeichnet werden. Für die Forschungsfragen wichtige Argumente und Argumentationslinien sowie unverständliche und schwierige Textstellen sollen analysiert werden (vgl. ebd., S. 54). Daran knüpft das Verfassen von Memos an, in denen die eigenen Gedanken, Ideen, Vermutungen und Hypothesen in Bezug auf das gesichtete Material festgehalten werden. Gemäss Kuckartz sollen nach einem ersten Durchgang durch die Texte Fallzusammenfassungen erstellt werden, die systematisch die Eigenheiten der einzelnen Fälle darstellen.

«Solche Fallzusammenfassungen haben im Forschungsprozess eine vierfache Bedeutung: Erstens dienen sie in grösseren Forscherteams, in denen nicht jedes Teammitglied alle Texte systematisch durcharbeiten kann, dazu, einen Überblick über ein Interview zu gewinnen (Team-Aspekt), zweitens stellen sie als Summaries einen guten Ausgangspunkt dar, um tabellarische Fallübersichten für mehrere Fälle zu erstellen (komparativer Aspekt), drittens helfen sie den analytischen Blick für die Unterschiedlichkeit der einzelnen Fälle zu schärfen (Aspekt der analytischen Differenzierung) und viertens können sie hypothesen- und kategoriengenerierend sein» (ebd., S. 58).

Für die vorliegende Arbeit wurde das von Kuckartz vorgeschlagene Vorgehen zur initiierenden Textarbeit in einer angepassten Form übernommen. So wurde die Phase der Lektüre der Fälle mit jener des Verfassens von Memos und Fallzusammenfassungen in einen Arbeitsschritt zusammengelegt, um die zeitlichen Ressourcen zu schonen. Die Erstellung der Fallzusammenfassungen hat sich als sehr aufwendiger aber auch sehr gewinnbringen-

der Schritt erwiesen, gerade im Hinblick auf die induktive Kategorienbildung (vgl. 5.4.2). Auf diese Weise entstand ein überblickbarer Korpus an Zusammenfassungen, der, strukturiert anhand der forschungsleitenden Fragestellungen, einen raschen Zugriff auf relevante Inhalte der Interviews ermöglichte.

5.4.2 Kategorienbildung

Die Kategorienbildung stellt für die qualitative Inhaltsanalyse einen zentralen Arbeitsschritt dar.¹¹⁸ Für die Konstruktion des Kategoriensystems wurde, wie für qualitative Inhaltsanalysen üblich, ein gemischtes Verfahren zwischen deduktiver und induktiver Kategorienbildung gewählt.¹¹⁹ Anhand der im Forschungsstand dargestellten Ergebnisse der wenigen Studien zu erwartungswidrig bildungserfolgreichen Migranten, die dem Leitfaden seine grobe Struktur verliehen, konnten für das Grundgerüst des Kategoriensystems eine Reihe von deduktiven Kategorien gebildet werden. So konnte die Struktur der Hauptfragen im Leitfaden in das Kategoriensystem übertragen werden (Bildungsbiografie in der Übersicht, Einflussfaktor Schule, soziales Umfeld, Familie und Individuum, Fazit). Danach wurden im Sinne des Prinzips «Originaltext – Paraphrase – Kategorie» anhand der zuvor erstellten Fallzusammenfassungen induktive Kategorien am Material entwickelt, die für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit relevant sind. Aufgrund dieses Vorgehens resultierte ein relativ umfangreiches Kategoriensystem mit insgesamt acht Haupt- und 470 Unterkategorien (vgl. Anhang 9.8).

5.4.3 Codierung

Bei der Codierung von qualitativen Daten werden zu definierende Codiereinheiten¹²⁰ Kategorien zugeordnet. Im Ablaufschema von Kuckartz (2014) (vgl. Abbildung 5.3) sind die Schritte 3-6 für die Codierung des Datenmaterials vorgesehen. In einem ersten Arbeitsschritt wird das gesamte Material anhand von (deduktiv gebildeten) Hauptkategorien codiert. Anschliessend findet eine Ausdifferenzierung der noch sehr allgemeinen Hauptkategorien statt, die unter der gleichen Hauptkategorie codierten Textstellen werden gesammelt, Definitionen werden formuliert und es werden am Material Unterkategorien entwickelt. Die Ergebnisse dieses Prozesses werden in einem Codierleitfaden festgehalten, der neben den Definitionen der Haupt- und Unterkategorien Ankerbeispiele in Form von charakteristischen Textstellen und Codierregeln enthält. Definitionen werden dann formuliert, wenn die in der Kategorie ausgedrückten Konzepte missverständlich aufgefasst werden könnten (wie z. B. bei bestimmten inhaltlichen, analytischen oder evaluativen Kategorien), nicht jedoch bei Faktenkategorien (vgl. Kuckartz 2014, S. 43 f.). Für die Formulierung von

¹¹⁸ «Content analysis stands or falls by its categories (...) since the categories contain the substance of the investigation, a content analysis can be no better than its system of categories» (Berelson, 1952, S. 147, zit. n. Kuckartz 2014, S. 40).

¹¹⁹ Die deduktive Kategorienbildung beschreibt die Bildung von Kategorien anhand von bereits vorhandenem theoretischen oder empirischen Material. Bei der induktiven Kategorienbildung werden Kategorien aus dem Material heraus entwickelt, z. B. auch als Resultat einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse oder, wie in der vorliegenden Arbeit, anhand von Fallzusammenfassungen. Die Mischform wird als deduktiv-induktive Kategorienbildung bezeichnet, bei der zunächst ausgehend von bereits vorhandenen Erkenntnissen die Hauptkategorien und anschliessend Subkategorien am Material entwickelt werden (vgl. Kuckartz 2014, S. 59).

¹²⁰ Codiereinheiten sind definiert als der kleinste Textbestandteil, der einer Kategorie zugeordnet werden kann. Daneben müssen Kontexteinheiten festgelegt werden, die darüber entscheiden, welche grössten Textbestandteile einer Kategorie zugeordnet werden können. Schliesslich stellt sich ganz zu Beginn der Codierung die Frage nach den Auswahl- bzw. Analyseeinheiten, d. h. welches Material überhaupt in die Analyse einbezogen wird (vgl. Kuckartz 2014, S. 46f.).

Kategoriendefinitionen können zuvor verfasste Memos eine wertvolle Quelle sein. Ankerbeispiele sind typische Textstellen, die eine Kategorie besonders anschaulich zum Ausdruck bringen. Codierregeln werden insbesondere bei evaluativen Kategorien formuliert, bei denen es darum geht, zwischen mehreren Ausprägungen einer Kategorie trennscharf unterscheiden zu können (z. B. hohe Betroffenheit, mittlere Betroffenheit, niedrige Betroffenheit). Aufgrund der aus dem Leitfaden deduktiv abgeleiteten fünf Hauptkategorien und den auf die Fragestellungen zugeschnittenen Fallzusammenfassungen konnten die von Kuckartz (2014) vorgeschlagenen Schritte 3–5 sehr ausführlich und effektiv bearbeitet werden, um ein für die vorliegenden Fragestellungen sinnvolles und passendes Kategoriensystem zu erhalten. Nach Probecodierungen von 10 % des Interviewmaterials (4 Interviews) und einigen kleinen Anpassungen am Kategoriensystem begann der Autor der vorliegenden Arbeit mit der Codierung des gesamten Materials. Um eine höhere Inter-coder-Reliabilität zu erhalten wurden über den Codierleitfaden hinaus folgende Codierregeln formuliert (vgl. ebd., S. 82):

1. Es werden Sinneinheiten codiert, mindestens jedoch ein vollständiger Satz.
2. Wenn die Sinneinheit mehrere Sätze oder Absätze umfasst, werden diese codiert.
3. Sofern die einleitende (oder zwischengeschobene) Interviewer-Frage zum Verständnis erforderlich ist, wird diese mitcodiert.
4. Beim Zuordnen der Kategorien gilt es, ein gutes Mass zu finden, wie viel Text um die relevante Information herum mitcodiert wird. Wichtigstes Kriterium ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich allein verständlich ist.
5. Jede Sinneinheit wird nur einer Kategorie zugeordnet.

Nach der Probecodierung und parallel zum Beginn der vollständigen Codierung des Interviewmaterials wurden drei Interviews konsensuell codiert. Sowohl eine studentische Mitarbeiterin als auch der Autor codierten unabhängig voneinander dieselben drei Interviews. Anschliessend wurden die vergebenen Codierungen einzeln besprochen, Inkonsistenzen wurden diskutiert und es wurde schliesslich eine konsensuelle Einigung getroffen (vgl. Schmidt 2010, S. 479). Beim konsensuellen Codieren geht es also nicht zwingend um die Erhöhung der Inter-coder-Reliabilität (vgl. 5.5), sondern um ein gemeinsames Verständnis des Codierens und der Bedeutung der Kategorien. Nach Abschluss der Codierung des gesamten Materials wurden acht zufällig ausgewählte Interviews (20 %) einer Doppelcodierung unterzogen und die Inter-coder-Reliabilität wurde berechnet.¹²¹

¹²¹ Die Ergebnisse dieser Doppelcodierungen von acht zufällig ausgewählten Interviews ergaben Inter-coder-Reliabilitäten von durchschnittlichen Cohens Kappa (κ) = 0.77, was gemäss Grouven et al. (2007, S. 66) in Bezug auf die Stärke der Übereinstimmung einem guten Wert entspricht (0.2 < schwach, 0.21 < 0.40 leicht, 0.41 < 0.60 mittelmässig, 0.61 < 0.80 gut, 0.81 < 1.00 sehr gut).

5.5 Gütekriterien

In Bezug auf die Formulierung von Gütekriterien für die qualitative Sozialforschung werden in der Literatur grundsätzlich drei Positionen unterschieden (vgl. Steinke 2012, S. 319 ff. Schreier 2012, S. 27): Bei der ersten Position werden die Kriterien der quantitativen Forschung auf die qualitative Forschung übertragen. Vertreter dieser Position sind der Auffassung, dass die klassischen Gütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* als allgemeingültige Standards sowohl für die qualitative als auch für die quantitative Forschung verbindlich sind. Krippendorff (2013) präsentiert acht Kriterien für die Qualität der Inhaltsanalyse, die sich unmittelbar an die Reliabilität und die Validität im Sinne der klassischen Gütekriterien orientieren (vgl. Abbildung 5.4).

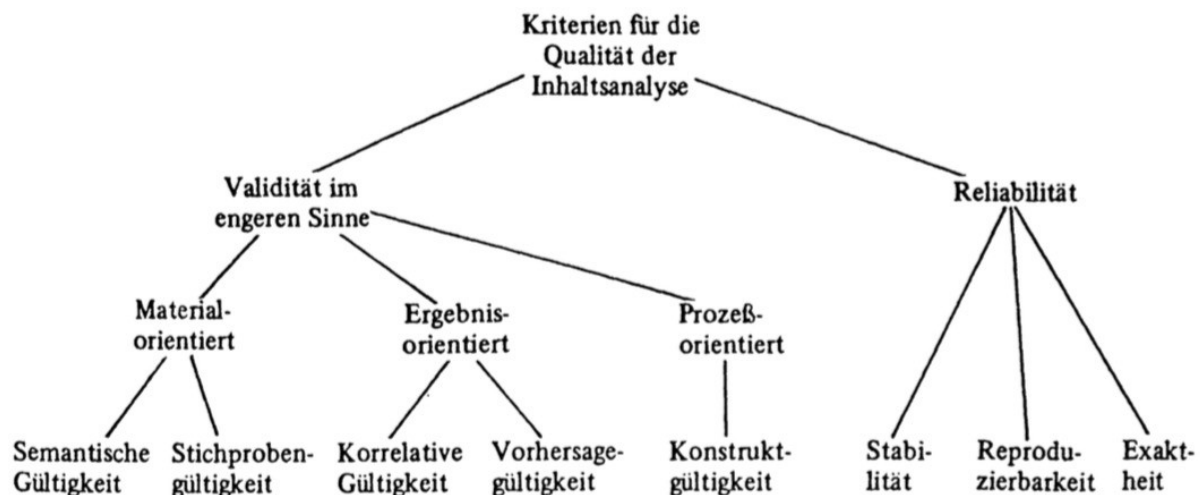


Abbildung 5.4: Gütekriterien der Inhaltsanalyse (Krippendorff 2013, S. 267 ff.)

Miles & Huberman (1994, S. 278f.) übertragen die klassischen Gütekriterien ebenfalls direkt auf die qualitative Forschung. Vertreter der zweiten Position lehnen diese Übertragbarkeit kategorisch ab und postulieren spezifische Kriterien für die qualitative Forschung. So nennt Mayring (2002, S. 144 ff.) sechs allgemeine Gütekriterien qualitativer Forschung:

1. *Verfahrensdokumentation* (aus Gründen der Nachprüfbarkeit des Vorgehens muss dokumentiert werden, wie der Forschungsprozess abgelaufen ist);
2. *Argumentative Interpretationsabsicherung* (Deutungen des Datenmaterials dürfen nicht lediglich behauptet, sondern müssen ausführlich begründet werden);
3. *Regelgeleitetheit* (Verfahrensregeln müssen eingehalten werden und erprobte Regeln zur Verwendung kommen);
4. *Nähe zum Gegenstand* (die Untersuchungen sollen in der natürlichen Lebenswelt der untersuchten Personen stattfinden);
5. *kommunikative Validierung* (Forscher und untersuchte Personen diskutieren die Interpretationen der Aussagen gemeinsam);
6. *Triangulation* (zur Absicherung der Ergebnisse werden verschiedene Theorieansätze, Methoden und Datenquellen herangezogen, um die Abhängigkeit der Ergebnisse von der verwendeten Methode zu überprüfen).

Anknüpfend an die Konzepte der internen und externen Validität unterscheidet Kuckartz (2014, S. 167 ff.) zwischen der internen¹²² (Zuverlässigkeit, Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit) und der externen¹²³ (Übertragbarkeit und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse) Studiengüte als spezifische Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse. Eine dritte Gruppe lehnt es ab, überhaupt Gütekriterien für die qualitative Forschung zu formulieren. «Die Zurückweisung von Kriterien entsprechend der dritten Position birgt die Gefahr der Beliebigkeit und Willkürlichkeit qualitativer Forschung. Nicht zuletzt resultieren daraus Probleme für die weitere Anerkennung qualitativer Forschung ausserhalb ihrer eigenen engen scientific community» (Steinke 2012, S. 321 f.). Die Orientierung an den klassischen Gütekriterien erscheint der Autorin ebenfalls nicht als sinnvoll, weil diese für andere Methoden und Erkenntnistheorien entwickelt wurden und deshalb für die qualitative Forschung ungeeignet sind. Als Alternative formuliert Steinke folgende sieben Gütekriterien qualitativer Forschung, welche für die vorliegende Arbeit ebenfalls als relevant betrachtet werden (vgl. ebd., S. 324 ff.):

1. *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*: Da die intersubjektive Überprüfbarkeit im Sinne einer Replikation bei qualitativen Studien nicht möglich ist, wird dank der Dokumentation des Forschungsprozesses (Dokumentation des Vorverständnisses des Forschers, der Erhebungsmethoden, der Transkriptionsregeln, der Daten, der Auswertungsmethoden, der Informationsquellen, von Entscheidungen und Problemen), der Interpretation in Gruppen (vgl. Fussnote 123) und der Anwendung kodifizierter Verfahren (Vereinheitlichung des methodischen Vorgehens) eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit ermöglicht.
2. *Indikation des Forschungsprozesses*: Bei diesem Kriterium wird überprüft, ob die Fragestellung ein qualitatives Vorgehen nahelegt, ob die Methodenwahl angemessen ist, ob die Transkriptionsregeln dem Erkenntnisinteresse der Untersuchung entsprechen, ob die Stichprobenrekrutierung angemessen ist, ob die Erhebungsmethoden mit den Auswertungsmethoden zusammenpassen und ob die an die Studie angelegten Gütekriterien angemessen sind.
3. *Empirische Verankerung*: Hierbei ist relevant, inwiefern für die empirische Überprüfung und Bildung von Theorien kodifizierte Methoden verwendet werden, wie mit inkonsistenten Daten umgegangen wird und ob und in welcher Form kommunikative Validierung stattfindet.

¹²² Für die Überprüfung der internen Studiengüte schlägt Kuckartz (2014, S. 167f.) folgende Frageliste vor: «Wie wurden die Daten fixiert, z. B. Audio- oder Videoaufnahme? Wurden Transkriptionsregeln benutzt und werden diese offengelegt? Wie sah der Transkriptionsprozess konkret aus? Wer hat transkribiert- die Forschenden selbst? Wurde eine Transkriptionssoftware benutzt? Ist das synchrone Arbeiten mit Audioaufnahme und Transkription möglich? Wurden die Transkriptionsregeln eingehalten und entspricht die verschriftlichte Fassung dem Gesagten? Ist die gewählte inhaltsanalytische Methode für die Fragestellung angemessen? Wie wird die Wahl der Methode begründet? Wird das jeweilige Verfahren in sich richtig angewendet? Wurde die Inhaltsanalyse computergestützt durchgeführt? Wurde das Material durch mehrere Codierende unabhängig voneinander bearbeitet? Wie wurde die Übereinstimmung der Codierenden ermittelt? Welches Vorgehen wurde bei Nicht-Übereinstimmung gewählt? Ist das Kategoriensystem in sich schlüssig? Sind die Kategorien und Subkategorien gut ausgearbeitet? Wie präzise sind die Kategoriendefinitionen? Gibt es Ankerbeispiele für die Kategorien? Werden alle Daten bei der Inhaltsanalyse berücksichtigt? Wie oft wird das Material bis zur endgültigen Codierung durchlaufen? Werden auch abweichende Fälle berücksichtigt? Wird auf Ausnahmefälle hingewiesen und werden diese analysiert? Wurden im Verlauf der Inhaltsanalyse Memos geschrieben? Wann? Wie sehen die Memos aus? Wird mit Originalzitate gearbeitet? Nach welchen Kriterien werden diese ausgewählt? Werden nur Techniken selektiver Plausibilisierung angewendet oder wird auch auf Gegenbeispiele und Widersprüche hingewiesen? Sind die gezogenen Schlussfolgerungen in den Daten begründet?»

¹²³ Zur Erhöhung der externen Studiengüte gehören gemäss Kuckartz (ebd.) folgende Strategien: *peer debriefing* (Austausch mit kompetenten Personen innerhalb und ausserhalb des Forschungsprojekts), *member checking* (kommunikative Validierung der Ergebnisse), Aufenthalt im Feld, Triangulation bzw. Einsatz von Mixed-Methods-Techniken.

4. *Limitation*: Dieses Gütekriterium umschreibt die Verallgemeinerbarkeit von Ergebnissen aus qualitativen Studien. Anhand von Fallkontrastierungen können extreme Fälle ausgewählt und beschrieben und mit dem entsprechenden theoretischen Phänomen abgeglichen werden.
5. *Kohärenz*: Transparenz offengebliebener Fragen und Widersprüche.
6. *Relevanz*: Inwiefern handelt es sich bei der Fragestellung um einen für die Theorieentwicklung relevanten Zugang?
7. *Reflektierte Subjektivität*: Erfolgt eine methodische Selbstreflexion des Forschers? Legt er Selbstbeobachtungen und persönliche Voraussetzungen offen? Inwiefern besteht ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Forscher und Informant?

Die hier beschriebenen Gütekriterien qualitativer Forschung sind für die vorliegende Arbeit über weite Strecken handlungsleitend. Wo immer möglich, wird in der Arbeit auf die Einhaltung dieser Gütekriterien und an entsprechender Stelle auf die obige Auflistung verwiesen.

6 Ergebnisse

Die Auswertung und Darstellung der erzielten Ergebnisse¹²⁴ orientiert sich an den von Kuckartz (2012, S. 94 ff.) beschriebenen möglichen Formen der Auswertung und Ergebnisdarstellung bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse. Grundsätzlich erfolgt die Ergebnisdarstellung anhand der forschungsleitenden Hauptfragestellung bzw. der vier Unterfragestellungen. Zunächst werden entlang der entsprechenden Haupt- und Unterkategorien Häufigkeiten beschrieben und die für die jeweilige Fragestellung relevanten Aussagen zusammenfassend dargestellt.¹²⁵ Kreuztabellen differenzieren die Ergebnisse anhand der soziodemografischen Merkmale Geschlecht, sozioökonomischer Hintergrund (HISEI¹²⁶), Bildungsabschluss der Eltern (ISCED¹²⁷), Migrationsstatus und abgeschlossener Schultyp. Gelegentlich werden im Rahmen der Ergebnispräsentation auch Zusammenhänge zwischen Unterkategorien einer Hauptkategorie sowie zwischen Hauptkategorien dargestellt.

6.1 Bildungsbiografie

6.1.1 Kontinuierliche vs. diskontinuierliche Bildungsbiografien

Bevor auf die Ergebnisse in Bezug auf die vier interessierenden Fragestellungen eingegangen wird, stehen allgemeinere Resultate zu den Bildungsbiografien der befragten Personen im Zentrum des Interesses. Die Interviewten wurden nach der Einstiegsfrage zu ihrer momentanen Tätigkeit gebeten, eine Übersichtsdarstellung ihrer Bildungsbiografie vom Kindergarten bis zum aktuellen Zeitpunkt auszufüllen und zu kommentieren. Diese Übersicht (vgl. Anhang 9.5) diente einerseits als Eisbrecher und für die Befragten als Vergegenwärtigung der eigenen Bildungsbiografie, andererseits ist sie, zusammen mit den kommentierenden Bemerkungen der Interviewten eine interessante Datenquelle. Der Abgleich der kantonalen Schulsysteme und der Vorgaben des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)¹²⁸ mit den Angaben der Befragten ermöglichte die Sichtbarmachung von Kontinuität und Diskontinuität innerhalb ihrer Bildungsbiografien. Als diskontinuierlich wurden Phasen codiert, die erstens kürzer oder länger dauerten als vom kantonalen Bildungssystem bzw. aufgrund der vorgesehen Lehrdauer nach SBFI (aufgrund von

¹²⁴ Um die Anonymität zu gewährleisten, werden bei der Beschreibung der Ergebnisse die Interviewten mit «I» und der Laufnummer genannt. Weil nachträglich noch Interviews aus der Stichprobe entfernt wurden (vgl. 5.1), gibt es trotz der Gesamtgrösse der Stichprobe von 41 Personen Laufnummern bis und mit 47. Auf eine Recodierung wurde aufgrund des Aufwands verzichtet.

¹²⁵ Insgesamt wurden in den vorliegenden Datenquellen 3906 Codierungen vorgenommen, 3742 in den Interviewtranskripten, 164 in den Übersichten zur Bildungsbiografie.

¹²⁶ Beim International Socio-Economic Index (ISEI) handelt es sich um eine international gültige Berufsrangskala, die auf dem International Standard Classification of Occupation (ISCO-88) beruht. Innerhalb dieses Index werden Berufe unter Berücksichtigung der dafür notwendigen Ausbildung und des Einkommens hierarchisch geordnet. Die ISEI-Werte bewegen sich zwischen 16 (Primarbereich, 6 Schuljahre), ISCED 2 (Sekundarbereich I, 9 Schuljahre), ISCED 3B/3C (Sekundarbereich II, 11 Schuljahre), ISCED 3A/4 (post-sekundärer Bereich, 12 Schuljahre), ISCED 5B (nichtuniversitärer Tertiärbereich, 14 Schuljahre), ISCED 5A/6 (universitärer Tertiärbereich, 15 Schuljahre) (vgl. Ehmke & Siegle 2005, S. 527; BFS 2008b). Anstelle des jeweils einzelnen ISEI von Vater und Mutter wird der HISEI (Highest ISEI), also der höhere Wert für Analysen verwendet (vgl. Ehmke & Siegle 2005, S. 527). In der vorliegenden Arbeit wurden die HISEI-Kategorisierungen aus dem GBSF-Datensatz übernommen.

¹²⁷ Der International Standard Classification of Education (ISCED) ist ein international gültiges Mass für die Klassifizierung von Bildungs- und Berufsabschlüssen. Es werden sieben Stufen unterschieden: ISCED 0 (Elementarbereich, 0 Schuljahre), ISCED 1 (Primarbereich, 6 Schuljahre), ISCED 2 (Sekundarbereich I, 9 Schuljahre), ISCED 3B/3C (Sekundarbereich II, 11 Schuljahre), ISCED 3A/4 (post-sekundärer Bereich, 12 Schuljahre), ISCED 5B (nichtuniversitärer Tertiärbereich, 14 Schuljahre), ISCED 5A/6 (universitärer Tertiärbereich, 15 Schuljahre) (vgl. Ehmke & Siegle 2005, S. 527; BFS 2008b). Die ISCED-Klassifizierungen konnten für die vorliegende Arbeit aufgrund der vorhandenen Daten zum höchsten Bildungsabschluss der Eltern vorgenommen werden (vgl. Anhang 9.2).

¹²⁸ Vgl. SBFI (2015).

Akzeleration, Klassenwiederholungen oder unvorhergesehenen Lehrstellenwechseln), in denen es zweitens zu unvorhergesehen und ungeplanten Wechselentscheidungen zwischen unterschiedlichen Niveaus innerhalb der gleichen Schulstufe kam und drittens bei Wohnortswechseln (vgl. Abbildung 6.1). Die als diskontinuierlich codierten Phasen sind in der Abbildung gelb hinterlegt.

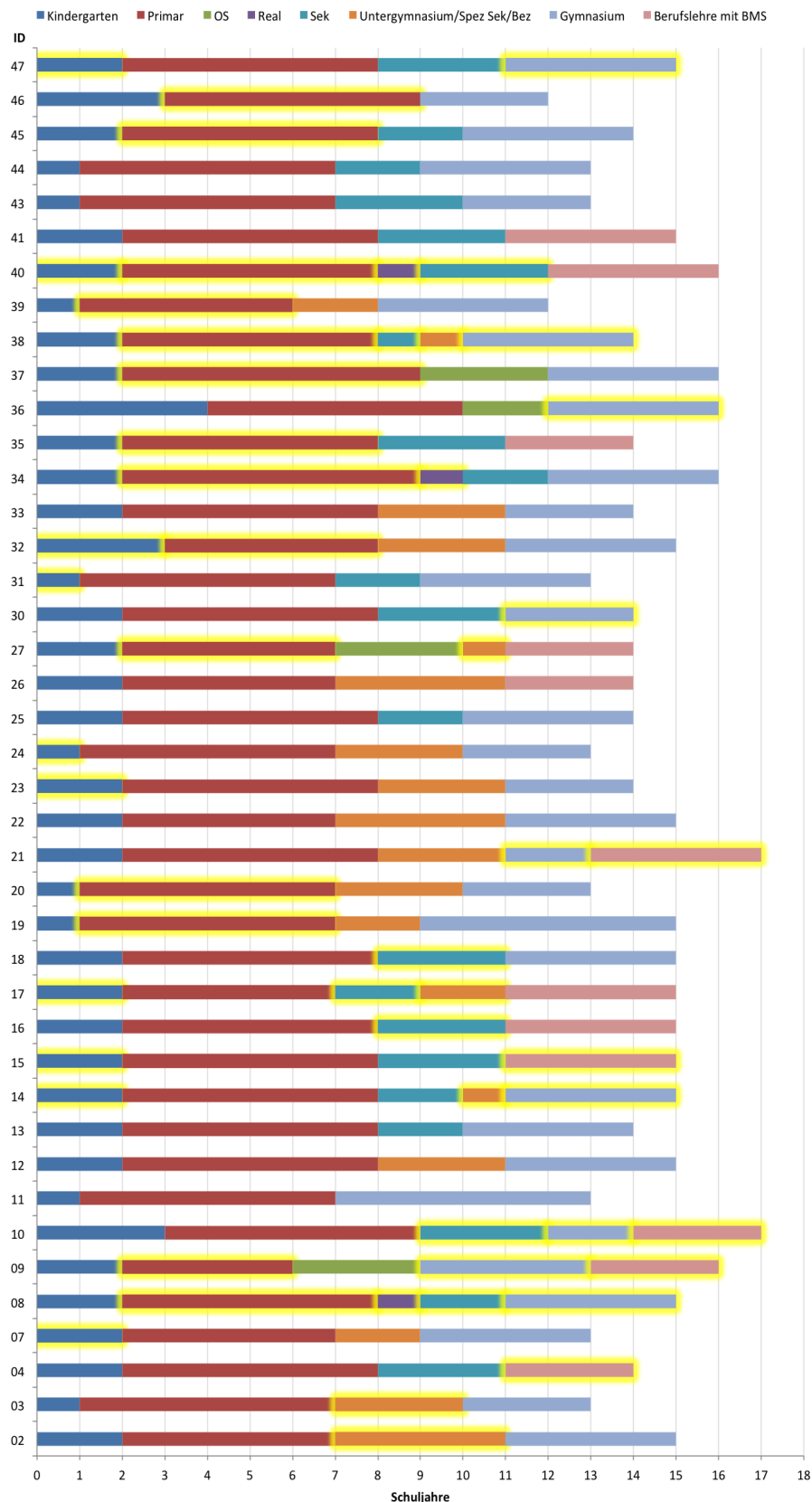


Abbildung 6.1: Übersicht der Verweildauer in den Schulstufen und -typen aller Bildungsbiografien (gelb = Diskontinuität)

Alle Befragten haben mindestens ein Jahr lang den Kindergarten besucht. Die Dauer der gesamten Bildungsbiografie variiert zwischen 12 und 17 Jahren. Auffällig ist, dass diskontinuierliche Phasen in der Bildungsbiografie der vorliegenden Stichprobe ein weitverbreitetes Phänomen sind. 31 (76 %) der befragten Personen mit Migrationshintergrund haben eine oder mehrere Phasen ihrer Bildungsbiografie diskontinuierlich, d. h. von den kantonalen Vorgaben abweichend durchlaufen, haben einen Niveauwechsel innerhalb einer Schulstufe vollzogen oder haben den Wohnort und damit auch die Schule gewechselt. Der am meisten verbreitete Grund für Diskontinuität sind Wohnorts- und damit verbundene Schulwechsel. 25 (61 %) der Interviewten haben im Verlauf ihrer Bildungsbiografie mindestens einmal den Wohnort und damit auch das schulische Umfeld gewechselt. Dabei muss unterschieden werden zwischen Wohnortswechseln aufgrund von Migration und Wohnortswechseln innerhalb der Schweiz. Von den sieben Personen der ersten Migrationsgeneration haben fünf Personen (71 %) 5–12 Jahre im Schulsystem des Herkunftslandes verbracht (I10, I18, I36, I37 und I46) und im Rahmen ihrer bzw. der Migration ihrer Eltern das dortige Schulsystem verlassen. Eine Person besuchte aufgrund einer veränderten Berufssituation der Eltern vier Jahre lang eine Schule im Ausland, kehrte dann aber zurück und absolvierte den Rest der Schulzeit in der Schweiz (I20). Die restlichen 15 Personen erlebten einen Wohnortswechsel innerhalb der Schweiz, eine Person wechselte den Wohnort zwischen verschiedenen Kantonen, die anderen innerhalb desselben Kantons oder derselben Gemeinde. Sieben Personen (17 %) haben nicht wie im kantonalen Bildungssystem vorgesehen, ein Jahr lang, sondern zwei oder mehrere Jahre lang den Kindergarten besucht (I7, I14, I15, I17, I23, I32, I40). Begründet wurde diese Massnahme von den Befragten mit Sprachdefiziten, die durch den Besuch eines irregulären zweiten Kindergartenjahres kompensiert werden sollten:

«Nachher bin ich in den Kindergarten und konnte kein Wort Deutsch. Da meinte die Lehrerin halt, dann müsse ich zwei Jahre machen, es sei besser für mich» (I40, 5).

Vier interviewte Personen (10 %) wurden früher eingeschult (I15, I24, I31, I47). Drei Personen (7 %) haben eine Klasse übersprungen (I3, I7, I39), sieben Personen (17 %) haben eine Klasse wiederholt (I2, I14, I16, I17, I34, I37, I40). Ebenfalls drei Personen (I4, I15, I27) haben aufgrund von unvorhergesehenen Lehrstellenwechseln nicht in der dafür vorgesehen Zeit abgeschlossen und wiederum drei Personen (I8, I34, I40) haben einen aufsteigenden Niveauwechsel innerhalb der S1 (von der Realschule in die Sekundarschule und von da aus ins Gymnasium) durchlaufen. Betrachtet man die befragten Personen mit diskontinuierlicher Bildungsbiografie näher, fällt auf, dass in erster Linie Angehörige der zweiten Migrationsgeneration betroffen sind. Die befragten Angehörigen der ersten Generation weisen, bis auf den Umstand der Migration und den damit verbundenen Wohnortswechsel eine höhere Kontinuität in ihrer Bildungsbiografie auf als die in der Schweiz geborenen Angehörigen der zweiten Migrationsgeneration, die ihre gesamte Schulzeit in der Schweiz absolviert haben (vgl. Tabelle 6.1).

Tabelle 6.1: Anzahl Nennungen von Faktoren bzgl. diskontinuierlicher Bildungsbiografien nach Migrationsgeneration (Mehrfachnennungen möglich, Analyseeinheit: Personen) (n=41)

| | 1. Migrationsgeneration | 2. Migrationsgeneration | Total |
|------------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------|
| Wohnortswechsel | 5 | 20 | 25 |
| Verlängerte Kindergartenzeit | 1 | 6 | 7 |
| Klassenwiederholung | 2 | 5 | 7 |
| Frühe Einschulung | 0 | 4 | 4 |
| Wechsel des Lehrbetriebs | 0 | 3 | 3 |
| Niveauwechsel S1 | 1 | 2 | 3 |
| Akzeleration | 1 | 2 | 3 |
| Total | 10 | 42 | 52 |

Neben Diskontinuitäten, die sich sehr direkt aufgrund der zeitlichen Struktur der Bildungsbiografie erkennen lassen, sind weitere aussergewöhnliche Charakteristika im schulischen Werdegang der interviewten Personen erwähnenswert. Besonders auffällig ist die Tatsache, dass 18 der Befragten parallel zur regulären Volksschule sogenannten Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK-Unterricht¹²⁹) besuchten. Sowohl bei den Angehörigen der ersten als auch der zweiten Migrationsgeneration liegt die Teilnahmequote am HSK-Unterricht bei 44 %. Mehrere der interviewten Personen besuchten den HSK-Unterricht bereits ab dem Kindergarten, die meisten bis zum Abschluss der S1, einige sogar darüber hinaus. Die Haltung gegenüber dem HSK-Unterricht erweist sich unter den befragten Personen als ambivalent. Einige sehen deutliche Vorteile dieses Modells und betonen, dass sie dank des HSK-Unterrichts ihre Herkunftssprache viel besser beherrschen.

«Aber ich muss sagen, heute bin ich so froh darüber, weil ich kann jetzt noch lesen und schreiben, und es ist ein Vorteil, weil es ist meine Kultur. Ich meine, ich bin Doppelbürger. Wenn ich jedes Jahr nach [Heimatland] gehe, dann will ich auch verstehen können, was eigentlich meine Sprache ist» (I38, 89).

Die meisten Befragten äussern sich jedoch tendenziell negativ über den HSK-Unterricht. Die heterogene Zusammensetzung der HSK-Klassen wird als schwierig, bisweilen sogar als befremdlich beschrieben.

«Es ist der Horror gewesen (lacht). Ich habe selten geschwänzt, aber wenn ich einmal schwänzen konnte, dann habe ich das geschwänzt [...] Einfach die, die alle dort waren, die sind halt nicht gerne gegangen. Also wie soll ich sagen ... die haben einfach allgemein auch nicht so Lust auf Schule gehabt. Sie sind halt immer laut gewesen und haben probiert die Lehrer zu verarschen und ... sind auch sehr anstrengend gewesen. Sie waren auch nicht so gut in der Schule wie ich, weil sie auch nicht diese Unterstützung hatten wie ich und das habe ich dann halt schon gemerkt. Weil ich halt sehr viel mit Schweizern zu tun gehabt habe, ist es dort ein bisschen eine andere Welt gewesen, die mich fast ein bisschen geschockt hat (lacht)» (I43, 383).

Aber auch der Umstand, dass der HSK-Unterricht jeweils an schulfreien Nachmittagen oder an Wochenenden stattfand, wird von den Befragten nachträglich als mühsam und belastend geschildert.

¹²⁹ Als Instrument der Erstsprachförderung wird mit dem HSK-Unterricht die Verbesserung der Bildungschancen fremdsprachiger Kinder angestrebt, indem die Herkunftskultur thematisiert wird und indem vor allem Fähigkeiten in der zu Hause gesprochenen Muttersprache vertieft und erweitert werden. Diese Bestrebungen lassen sich auf die Interdependenz-Hypothese von Cummins (2000) (vgl. FN 91) zurückführen (vgl. Giudici & Bühlmann 2014, S. 12f.).

«Wir sind auch in den [HSK-Unterricht] gegangen immer am Mittwochnachmittag, also das war dann Primar- und Bezirksschule, war das... Ja, als die anderen frei hatten, mussten wir noch drei Stunden in die Schule, das hat uns sehr angeschissen» (I22, 55).

Ein weiteres Spezifikum, das sich von einer kontinuierlichen Bildungsbiografie unterscheidet, ist der Besuch von Deutschkursen. Gerade im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist dies ein interessanter Aspekt, wird es im Rahmen der vierten Fragestellung (vgl. 6.5) auch um die Bedeutung individueller, kognitiver (wie z. B. die Kenntnisse der Unterrichtssprache) und nicht-kognitiver Faktoren für den Bildungserfolg gehen. Fünf Studienteilnehmende besuchten solche separaten und vertiefenden Deutschkurse, die spezifisch für Schüler mit Migrationshintergrund ausgelegt waren. Es handelte sich dabei um Deutschlektionen im Rahmen der Sprachförderung innerhalb oder ausserhalb des schulischen Kontexts.

«Und während der Schule haben wir immer zwei Tage gehabt, wo alle Ausländer zusammen Deutschunterricht gehabt haben, speziell» (I37, 106).

Dieses Ergebnis ist auch deshalb interessant, weil alle fünf erwähnten Personen zu Hause nicht mit Deutsch, sondern mit der Herkunftssprache ihrer Eltern aufwuchsen. Auf die Beweggründe der Eltern, ihre Kinder in einen solchen Deutschkurs zu schicken und auf die allfälligen Konsequenzen für den Schulerfolg dieser Massnahme soll im Rahmen der Ergebnispräsentation zu den Forschungsfragen 1 und 4 eingegangen werden. Auffällig zahlreich (14 Personen, 34 %) waren Aussagen zur unterschiedlichen Wahrnehmung von Anforderungen zwischen verschiedenen Schultypen, die mit der Kategorie «Inkompatibilität von Schulstufen» codiert wurden. Dieses Phänomen trat in erster Linie nach Bildungsübergängen in eine weiterführende Schule ein. Die abnehmende Schulstufe oder der abnehmende Schultyp stellte dabei deutlich höhere Erwartungen an die Befragten als dies bei der abgebenden Schulstufe bzw. beim abgebenden Schultyp der Fall war. Die Befragten fühlten sich also schlecht vorbereitet und mussten nach dem Bildungsübergang bisweilen sehr viel Stoff aufarbeiten, um im neuen Kontext mitzukommen. In erster Linie wurden solche Anforderungsdifferenzen im Übergang zwischen der S1 und S2 festgestellt – mit den entsprechenden Folgen für die Schulleistungen.

«In der Quarta hatte ich Mühe gehabt... es ist gerade eine krasse Veränderung gewesen von der Sek-Stufe 1 und Sek-Stufe 2, also ja... ich bin gerade mit der... mit der Note bin ich gerade getaucht... Und das war auch ein bisschen ein Schock gewesen für meine Eltern» (I13, 23).

«Ich glaube, es lag an mir selber, weil ich bis zur achten Klasse nie viel lernen musste für eine Prüfung. Im Gymnasium war das total anders und dort wurde auch viel mehr gefragt in einer Probe und ich war mir das überhaupt nicht gewohnt. Es war fast wie ein Schlag ins Gesicht. Es war wirklich gerade... man musste sich neu (!) einstellen auf dieses Schulsystem und dann auch der Stoff oder der Unterricht war total anders. Ich habe mich dort recht lange... ich habe mich dort recht langsam angepasst, glaube ich (...) weil ich es mir überhaupt nicht gewohnt war. Es war wirklich neu» (I19, 72).

«Im ersten Jahr war einfach alles neu, da musste ich halt viel noch aufarbeiten, das ich noch nicht gehabt habe, aber ja ... nachher ist es gegangen, weil ich nachher das System gekannt habe und auch wie die Lehrer die Prüfungen machten, das war auch sehr anders» (I43, 141).

Obwohl die Folgen des Wechsels in eine Schulstufe oder einen Schultyp mit einem höheren Niveau für mehrere Befragte und deren Eltern deutlich spürbar waren, kam es auf-

grund dieser Umstellung zu keinen Diskontinuitäten in der Bildungsbiografie im Sinne der obigen Ausführungen. Die Befragten konnten sich aufgrund ihrer individuellen kognitiven und nicht-kognitiven Ressourcen auf die neue Situation einstellen und fanden für sich Strategien, um den veränderten Umständen zu begegnen.

6.1.2 Bildungsübergänge

Ausgehend von den Ausführungen in Abschnitt 3.2.2 und dem dort postulierten Modell von Maaz et al. (2006) für das Zustandekommen von Bildungsentscheidungen wurde anhand der vorliegenden Interviewdaten untersucht, welche Faktoren bei Bildungsübergängen in der schulischen Biografie der befragten Personen entscheidend zur jeweiligen Bildungsentscheidung beitrugen. Dabei ging es darum, die Erwartungen und Ziele der Eltern und der Lehrpersonen zusammen mit der subjektiven Bedeutungszuschreibung der interviewten Personen als mögliche relevante Einflussfaktoren für eine bestimmte Bildungsentscheidung genauer zu betrachten. In der Analyse wurden die drei Bildungsübergänge Primarschule-S1, S1–S2 sowie S2-Studium¹³⁰ unterschieden (vgl. Abbildung 6.2).

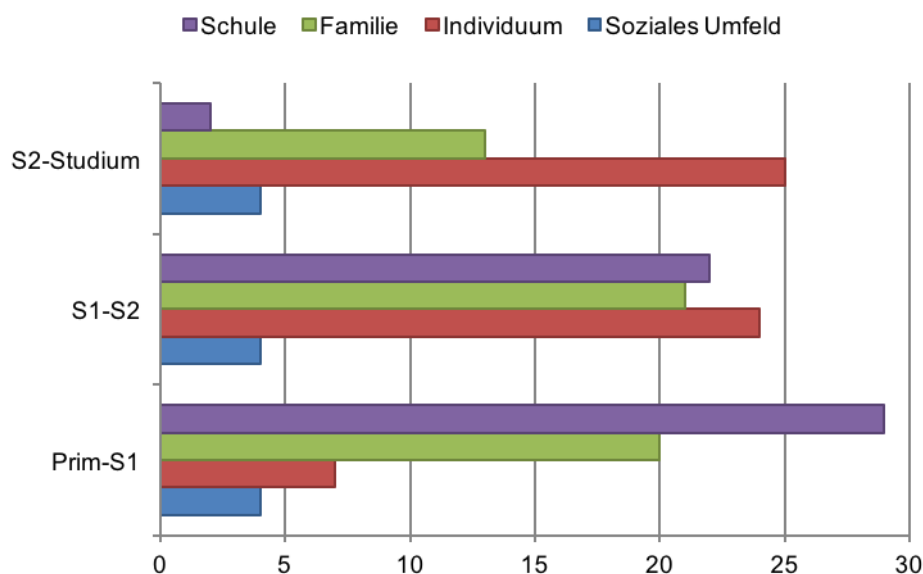


Abbildung 6.2: Gründe für Bildungsentscheidungen bei Bildungsübergängen (Anzahl Personen, Mehrfachnennungen möglich) (n=41)

Besonders relevant für die vorliegende Fragestellung ist der Übergang von der S1 in die S2 und die damit verbundene Entscheidung für den Eintritt ins Gymnasium oder den Start einer Berufslehre mit BMS.¹³¹ So bezeichnen 13 der befragten Personen den Übergang S1–S2 als ein Schlüsselereignis in ihrer Bildungsbiografie. Der Eintritt ins Gymnasium bzw. das Finden einer Lehrstelle und der Entscheid, eine BMS zu absolvieren, wird als äusserst bedeutsam für den eigenen schulischen Werdegang interpretiert.

¹³⁰ 28 (68 %) der befragten Personen haben sich für ein Studium an einer Universität oder an einer Fachhochschule eingeschrieben.

¹³¹ In einigen Kantonen folgt nach der Primarschule in den ersten Jahren der S1 eine Unterscheidung nach verschiedenen Leistungsniveaus (z. B. Sekundarschule, Realschule und Kleinklasse, im Kanton Aargau kommt zusätzlich die Bezirksschule hinzu, in den Kantonen Basel-Landschaft, Solothurn und Thurgau wird zwischen verschiedenen Sekundarschulniveaus und der Kleinklasse unterschieden, in den Kantonen Basel-Stadt und Wallis wird eine Orientierungsstufe vorgeschaltet, anschliessend erfolgt der Übergang in die S2. In den meisten Kantonen erfolgt der Übergang ins (Unter-)Gymnasium im dritten und letzten Jahr der S1. In den Kantonen Luzern, Uri und Zürich erfolgt der Übergang in das (Unter-)Gymnasium gleich nach der Primarschulstufe, was eine frühere Selektion innerhalb der Bildungsbiografie bedeutet (vgl. EDK 2015b).

«Ja, ich glaube dort wo ich (...) die Lehre angefangen habe und dann wirklich gemerkt habe, dass wird mein Weg. Das ist nicht das, was meine Eltern mir immer sagten, ich solle es machen, sondern ich will das für mich so, das (!). Das war es. Ich fühle mich nicht mehr so gedrängt in eine gewisse Richtung, sondern ich gehe selbst dorthin und es ist mir eigentlich egal ob irgendjemand, also jetzt meine Eltern, zufrieden oder unzufrieden sind damit, sondern ich will einfach zufrieden sein damit» (I9, 238).

«Hmm, Schlüsselereignis (...) Vielleicht der Eintritt ins Gymnasium. Ich weiss nicht, das ist so ein grosser Schritt gewesen für mich. Es war einfach etwas Neues, ein neuer Lebensabschnitt hat angefangen, also dass man irgendwie an eine Schule geht, die grösser ist und viel mehr Leute und verschiedene Altersgruppen, also eine wilde Durchmischung... einfach etwas ganz neues für mich und ein anderes System sozusagen» (I32, 165).

Dabei fällt auf, dass die Befragten sowohl individuelle (24, 59 %), als auch schulische (22, 54 %) und familiäre (21, 51 %) Faktoren als ähnlich wichtig für die Entscheidungsfindung am Übergang S1–S2 interpretieren. Das soziale Umfeld spielt, wie auch bei den anderen beiden Bildungsübergängen, nur eine marginale Rolle für die Bildungsentscheidung (4, 10 %). Betrachtet man die Argumentation der befragten Personen vor dem Hintergrund der Ausführungen von Maaz et al. (2006) und des vereinfachten Modells der Genese von Bildungsentscheidungen (vgl. Abbildung 3.8), so treten die von Maaz et al. (2006) postulierten Komponenten des subjektiven Werts einer Bildungsentscheidung aus den Daten hervor: 12 Personen (29 %) nannten die persönliche Bedeutung, also die subjektive Wichtigkeit, eine Aufgabe zu bewältigen, als besonders wichtigen Wert, der sie zu ihrer Bildungsentscheidung bewog.

«Nein, als ich in die Spez-Sek kam, war für mich eigentlich das mit der Lehre bereits abgeschlossen. Oder ich machte gar keine... ich machte mir gar keine Gedanken darüber. Es war für mich eigentlich schon klar, dass ich eben... ja... den Gymer machen will. Und... Und auch studieren war eben dann auch schon mein Ziel. Also dann später studieren zu gehen» (I33, 71).

Acht Personen (20 %) nannten die Instrumentalität, also den Nutzen, der in Zusammenhang mit einer bestimmten Bildungsentscheidung gesehen wird, als handlungsleitend dafür, wie sie sich am Übergang S1–S2 entschieden hatten.

«Wenn schon, dann schon. Weil eben wieder die Frage, wenn man nach [Herkunftsland] zurückgeht, haben alle die Matura. Und nur mit Matura kann man etwas anfangen. Und wenn du keine Matura hast, bist du irgendwo bei jemanden, ich weiss auch nicht. Also natürlich gibt es auch andere Sachen, aber es braucht schon eine Berufsmatura, falls man zurückgeht. Und das Zurückgehen haben wir eigentlich immer, bei jeder Entscheidung immer beachtet. Falls man zurückgeht, was dann?» (I37, 31).

Für drei Personen (7 %) war das intrinsische Erleben beim Übergang S1–S2 besonders relevant für ihre Bildungsentscheidung. Dieser Aspekt beinhaltet den Aspekt emotionalen Erlebens und des Vorhandenseins von Interesse für eine bestimmte Aufgabe bzw. deren Bewältigung.

«Das habe ich immer gewollt. Ja, weil ... ich weiss schon, dass es anstrengend ist und so. Ich habe auch gewusst, dass ich den Gymnasium machen will, schon als ich in der siebten Klasse war, weil es mich sehr interessiert, die Fächer und einfach das Wissen und so. Ja, das habe ich immer gewollt» (I36, 31).

In Bezug auf allenfalls anfallende Opportunitätskosten, die im Modell von Maaz et al. (2006) einen weiteren wichtigen Indikator für den subjektiven Wert darstellen, der zu einer

bestimmten Bildungsentscheidung hinführt, hat sich niemand von den Befragten geäußert. Hingegen scheinen beim Übergang S1–S2 familiäre und speziell auch elterliche Ziele und Interpretationen von Erfahrungen mit den schulischen Leistungen ihrer Kinder eine wichtige Rolle zu spielen. So bezeichnen 17 (41 %) der befragten Personen die Bildungsaspirationen der Eltern beim Übergang S1–S2 als zentralen Einflussfaktor für deren Bildungsentscheidung.

«Also das Ding ist, man muss das mit meinen Eltern recht gut anschauen. Ich komme ursprünglich aus [Herkunftsland] und dort ist die Bildung sehr wichtig. Also wenn man keine Bildung hat, vor allem wenn man keine Universitätsausbildung hat, dann ist man dort in der Gesellschaft gesehen nichts. Und das hatten sie halt von dort. Und sie wussten, der einzige Weg, in der Schweiz an die Universität zu kommen, ist durch das Gymnasium. Deswegen haben sie mich da recht gepuscht und haben gesagt: «Ja, am besten machst du das Gymnasium, das ist der beste Weg für dich» (I21, 85).

«Ich bin meinem Vater sehr dankbar, dass er mich gezwungen hat (lacht) die BMS zu machen. Ich bin wirklich dankbar, dass er mich eben wirklich gezwungen, gezwungen wirklich so. Nachher habe ich selber kapiert, als ich angefangen hatte, dass ich durchziehen wollte» (I4, 67).

Ein Aspekt, der im Modell von Maaz et al. (2006) gänzlich unerwähnt bleibt, der sich aber bei der Analyse der vorliegenden Daten als wesentlich für die Bildungsentscheidung am Übergang S1–S2 herausgestellt hat, ist der Einfluss, den Lehrpersonen und Vorgaben des kantonalen Schulsystems auf Übergangsentscheidungen haben. 15 Befragte (37 %) äussern sich dahingehend, dass einzelne Lehrpersonen, bei der Entscheidung, in ein Gymnasium oder in eine BMS einzutreten, wesentlich beteiligt waren.

«Ohne eigentlich mich zu fragen. Sie hat das Gefühl gehabt ich schaffe das und nachher hat sie mich dort ins Gymnasium geschickt und das mit meinen Eltern angeschaut aber mit mir nicht rückbesprochen und nachher hat sie mir gesagt: «Jetzt kannst du hier unterschreiben», und nachher habe ich gesagt: «Ich bin mir nicht sicher». Und nachher hat sie gesagt: «Du kannst das ausfüllen und schauen, was du für ein Resultat bekommst wie sie mit den Noten und alles so bestimmen eh wenn du nicht durchkommst, dann kannst du anderes machen aber wenn du durchkommst wäre ich sehr froh wenn du das machen würdest.» Es ist eigentlich ein Wunsch von meiner Lehrerin gewesen» (I14, 79).

«In der FMS hatte es halt viele Lehrer die mich bei der Entscheidung ins Gymnasium zu wechseln unterstützt haben, und auch gesagt haben, ja, wenn sie im Convent darüber sprechen, werden sie klar sagen, ich wäre geeignet. Und alles so Sachen. Das habe ich eigentlich noch recht schön gefunden» (I30, 51).

«Und andererseits auch, weil mein Lehrer gefunden hat, ich sei sehr gut und das solle man fördern und ich hätte dann sozusagen alle Türen offen. Und äh ich habe gefunden, ich gehe gerne in die Schule und ich mache diese Prüfung» (I25, 41).

Bei der Datenanalyse hat sich deutlich gezeigt, dass neben individuellen und familiären Faktoren die befragten Personen die Bedeutung der Lehrpersonen bei Übergangsentscheidungen als zentral einschätzen. Diese Lehrpersonen werden als Beratungsquelle der Befragten und ihrer Eltern geschildert, die an das schulische Potenzial der interviewten Personen trotz oder gerade wegen ihres Migrationshintergrunds glaubten und sie deshalb beim Übertritt in ein Gymnasium bzw. in eine BMS unterstützten. Gerade in Familien, in denen die Eltern kaum über das Schweizer Bildungssystem informiert waren, spielten solche Lehrpersonen eine wichtige Rolle als Gatekeeper (vgl. 6.3.2.2).

6.2 Familiäre Ressourcen

Vorweg werden einige Ergebnisse in Bezug auf die Migrationsgeschichte der befragten Personen dargestellt, die als Ausgangslage und Rahmung für die anschliessenden Ausführungen von zentraler Bedeutung sind. Über die im Kurzfragebogen (vgl. Anhang 9.6) gestellten Fragen zur Soziodemografie hinaus wurden im Interview mit dem Migrationsjahr (6.2.1), dem Migrationsgrund der Eltern bzw. der Befragten selbst (6.2.2) und der wahrgenommenen Akkulturationsorientierung in der Familie (6.2.3) nach familiären migrationsspezifischen Faktoren gefragt, die als Hintergrundvariablen wichtige Implikationen für alle interessierenden Einflussbereiche haben. Dann werden die Erwartungen und Unterstützungsleistungen der Eltern thematisiert (6.2.4) und es wird auf die Erziehungsziele und Erziehungsstile der Eltern der Befragten eingegangen (6.2.5). Abschliessend werden Ergebnisse zu familiären Vorbildern der Befragten präsentiert (6.2.6).

6.2.1 Migrationsjahr

Von den 34 Mitgliedern der zweiten Migrationsgeneration in der Stichprobe konnte von 28 Personen das Jahr¹³², in dem die Migration der Eltern stattfand, aus den Interviews eruiert werden. Die meisten Befragten kannten das Migrationsjahr ihrer Eltern oder konnten es ausgehend von ihrem Geburtsjahr rekonstruieren. Sechs Personen konnten das Migrationsjahr der Eltern nicht rekonstruieren. Alle sieben Befragten der ersten Migrationsgeneration haben sich zum Einwanderungsjahr von ihren Eltern oder von ihnen selbst geäussert (vgl. Abbildung 6.3).

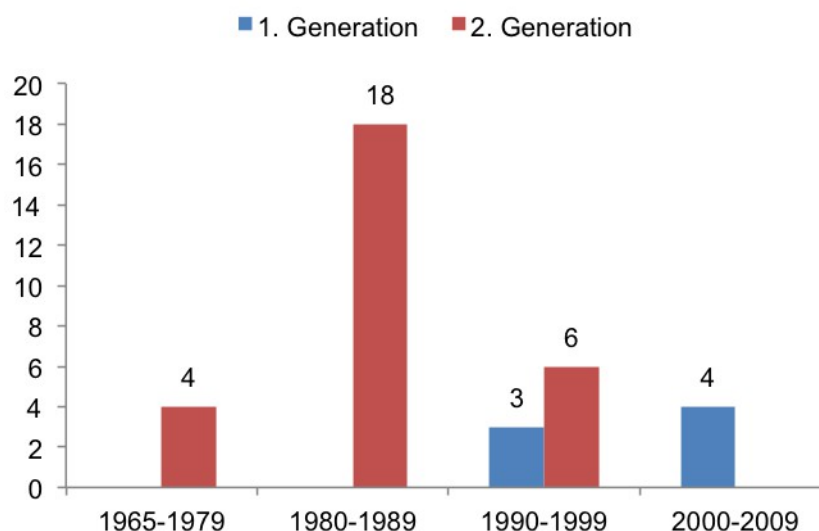


Abbildung 6.3: Migrationsjahre der ersten und zweiten Generation, gruppiert (n=35)

Die Eltern von 18 befragten Personen wanderten in den 1980er Jahren, also zwischen 3 und 13 Jahren vor der Geburt der befragten Personen, in die Schweiz ein und stellen damit die grösste Gruppe innerhalb der zweiten Migrationsgeneration. Die zweitgrösste Gruppe innerhalb der zweiten Generation, nämlich sechs Elternpaare oder -teile, sind in den 1990er Jahren in die Schweiz gekommen, also zwischen 0 und 2 Jahren vor der Ge-

¹³² Als Migrationsjahr gilt das Jahr, in dem der erste Elternteil (die Mutter oder der Vater der befragten Personen) in die Schweiz einwanderte. Familiennachzüge werden nicht separat aufgeführt.

burt der Interviewpartner. Eine Minderheit ist bereits zwischen den 1960er und 1970er Jahren in die Schweiz migriert und lebte hier bereits zwischen 15 und 27 Jahren, als ihre Kinder, die hier befragt wurden, geboren wurden. Bei den befragten Personen der ersten Migrationsgeneration, die also im Ausland geboren wurden und im Verlauf ihrer Kindheit und Jugend in die Schweiz kamen, sind Migrationsjahre zwischen 2000 und 2009 mit vier Personen häufiger vertreten als die Jahre von 1990–1999. Wie bereits in Abschnitt 5.1 erwähnt, kamen die für die vorliegende Studie befragten Mitglieder der ersten Migrationsgeneration in einem Alter zwischen 2 und 17 Jahren in die Schweiz.

6.2.2 Migrationsgrund

Auch in Bezug auf den Migrationsgrund lassen sich zwischen der ersten und zweiten Generation Unterschiede aufzeigen. So migrierte eine Mehrheit der Familien (19 Familien, 56 %) der zweiten Migrationsgeneration aus ökonomischen Gründen in die Schweiz. Der zweithäufigste Migrationsgrund bei den Befragten der zweiten Generation ist die Flucht aus dem Herkunftsland (11 Familien, 32 %), gefolgt von Aus- und Weiterbildung (2 Familien, 6 %) und aus für die Befragten unklaren Gründen (2 Familien, 6 %). Bei der ersten Generation sind die Gruppen gleichmässiger verteilt. Jeweils zwei Familien (29 %) migrierten aus ökonomischen Gründen, weil sie geflüchtet sind oder aufgrund von Aus- und Weiterbildungen, die in der Schweiz absolviert wurden. Eine Person (14 %) konnte keine Auskunft darüber geben, weshalb der Vater in die Schweiz migriert ist (vgl. Abbildung 6.4).

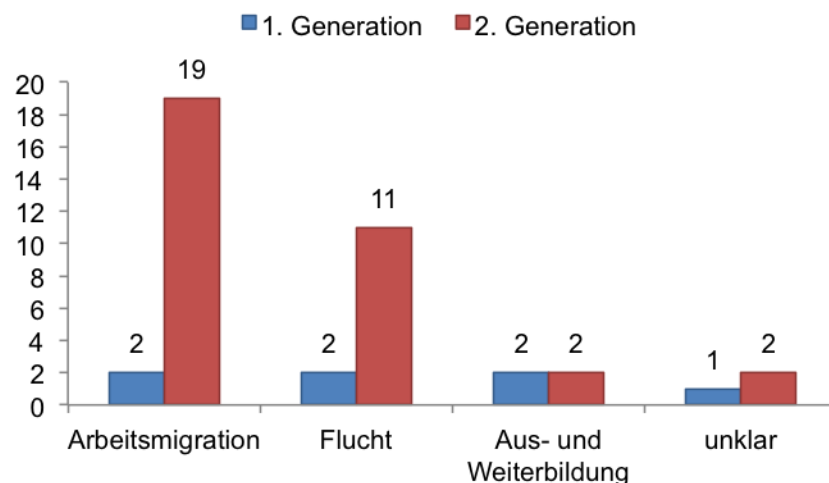


Abbildung 6.4: Migrationsgründe der ersten und zweiten Generation (n=41)

Neun Personen (69 %) sind vor Kriegen oder Bürgerkriegen in ihren Herkunftsländern geflüchtet (Sri Lanka, Kroatien und Eritrea), vier Personen (31 %) aufgrund von politischen Überzeugungen oder der Zugehörigkeit zu einer verfolgten Minderheit (Anti-Kommunisten, Kurden, humanitäre Hilfe). Betrachtet man die Zusammensetzung der Stichprobe in Bezug auf Migrationsgrund und sozioökonomischen Status genauer, so fällt auf, dass Personen, die ursprünglich als Flüchtlinge in die Schweiz gekommen sind, mit einem durchschnittlichen HISEI von 42.5 einen deutlich tieferen sozioökonomischen Status verfügen als jene Personen, die aus ökonomischen Gründen oder wegen Aus- oder Weiterbildungen in die Schweiz gekommen sind, bei denen der durchschnittliche HISEI bei 51.5 Punkten liegt.

Für die kommenden Analysen wird es interessant sein, diese Gruppe von Flüchtlingsfamilien besonders zu fokussieren und auf Unterschiede zu den Gruppen der Arbeits- und Bildungsmigranten hinzuweisen.

6.2.3 Akkulturationsorientierung

Die Ausführungen der Befragten in Bezug auf die Aufrechterhaltung kultureller Praktiken (6.2.3.1) aus ihrer Herkunftskultur und in Bezug auf wahrgenommene Adaptationsprozesse¹³³ (6.2.3.2) wurden der Kategorie «Akkulturationsorientierung» zugeordnet. Im Sinne von Ward & Rana-Deuba (1999) interessiert hier, welche Lebensbereiche¹³⁴ im Kontext der Familie auch mehrere Jahre nach der Migration noch von der Herkunftskultur geprägt sind und in welchen Bereichen tendenziell eine Anpassung an die Kultur des Aufnahmelandes Schweiz stattgefunden hat.

6.2.3.1 Beibehalten der Herkunftskultur

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die Herkunftskultur bei den meisten Familien der interviewten Personen in mindestens einem Lebensbereich der Befragten nach wie vor sichtbar und erlebbar ist oder war. Auf die Frage nach der Sicht- und Erlebbarkeit der Herkunftskultur im familiären Kontext erwähnen die Befragten die Religion, Ess- und Trinkgewohnheiten, kulturelle Aktivitäten (z. B. Feste wie Hochzeiten, Initiationsriten oder Geburtstagsfeiern), Kleidung, Medienkonsum, Ferien im Herkunftsland, Verhältnis zu Personen der gleichen Herkunftskultur sowie vorhandene Rückkehrabsichten ins Herkunftsland als Aspekte der Herkunftskultur, die aus ihrer Sicht bei ihren Eltern besonders präsent waren. Anhand von Tabelle 6.2 wird ersichtlich, dass Personen mit indischem und sri-lankischem Migrationshintergrund die Herkunftskultur in ihrer Familie als besonders präsent wahrnehmen.

Tabelle 6.2: Anzahl Codierungen für die Kategorie «Aufrechterhaltung der Herkunftskultur» (Analyseeinheit: Personen, Mehrfachnennungen möglich, n=41)

| | Herkunftsland der Eltern | | | |
|--------------------------------|--------------------------|-------|-----------------|--------|
| | Indien (n=2) | | Sri Lanka (n=8) | |
| Religion | 2 | 100 % | 7 | 87,5 % |
| Essen und Trinken | 2 | 100 % | 4 | 50 % |
| Kulturelle Aktivitäten | 2 | 100 % | 7 | 87,5 % |
| Kleidung | 1 | 50 % | 2 | 25 % |
| Ferien im Herkunftsland | 1 | 50 % | – | – |
| Durchschnittliche % | | 80 % | | 50 % |

¹³³ Unter kultureller Adaptation wird in diesem Zusammenhang mit Berry (1997, S. 13f.) «changes that take place in individuals or groups in response to environmental demands», also eine nach einer gewissen Zeit eintretende Anpassung an den neuen kulturellen Kontext verstanden.

¹³⁴ Ward & Rana-Deuba (1999) unterscheiden insgesamt 21 Lebensbereiche: clothing, pace of life, general knowledge, food, religious beliefs, material comfort (standard of living), recreational activities, self-identity, family life, accommodation/residence, values, friendships, communication styles, cultural activities, language, perceptions of co-nationals, perceptions of host nationals, political ideology, world view, social customs, employment activities. Die Studienteilnehmenden werden gebeten, einzuschätzen, ob sich ihr Lebensstil in den jeweiligen Bereichen eher an der Herkunftskultur oder eher an der Kultur des Aufnahmelandes orientiert.

In allen indischen Familien werden sowohl die Religion als auch die Ess- und Trinkgewohnheiten sowie kulturelle Aktivitäten weiterhin gepflegt, traditionelle Kleidung wird in einer Familie zu religiösen Festen getragen und eine Familie verreist regelmässig ins Herkunftsland der Eltern, um dort die Ferien zu verbringen. Die Befragten bewerten die starke kulturelle Verankerung als ambivalent, fühlen sich bisweilen zwischen den Kulturen.

«Also meine Eltern haben probiert, mir die Kultur Indiens näher zu bringen. Also sie probieren sie so stark wie möglich zu behalten. Das ist natürlich recht schwierig, weil ich und mein Bruder sind hier aufgewachsen, haben die Kultur von hier. Und die Religion, die behalten wir. Da bin ich auch recht stark.»¹³⁵

«Ich mache mir schon Gedanken darüber, weil also es ist nicht das Wahre, weil ich bin hier aufgewachsen, ich bin mit beiden Kulturen aufgewachsen und irgendwie ein Stück weit kann ich es schon von den Eltern her verstehen, dass sie es in ihrer Kultur so gehabt haben. Aber auf der anderen Seite kann ich, also habe ich kein Verständnis, weil es ist ja ich kann ja selber, ja ich könnte ja mein Partner selber aussuchen, aber ich weiss, wenn ich mir einen Partner selber aussuchen würde, und er wäre nicht aus Indien, dann würde ich kein gutes Verhältnis mehr zu meinen Eltern haben. Also dann wäre das schon fast also abgebrochen.»

Ähnlich gelagert ist die Situation bei den tamilischen Familien: Ein Grossteil der tamilischen Familien (87,5 %) praktiziert ihre Religion, den Hinduismus aktiv, indem er regelmässig religiöse Veranstaltungen besucht oder religiöse Feste feiert. Bei der Hälfte der tamilischen Familien werden regelmässig Gerichte aus Sri Lanka gekocht. Stark verbreitet sind auch bei dieser Gruppe kulturelle Aktivitäten, bei zwei Familien zusätzlich das Tragen traditioneller Kleider an Festen. Auch dort wird die Tradition der arrangierten Hochzeit von den Befragten zwar respektiert, aber auch mit einer gewissen Ambivalenz betrachtet. Ferien im Herkunftsland Sri Lanka waren aufgrund des bis zum Jahr 2009 anhaltenden Bürgerkriegs zu riskant.

«Wir gehen in den Tempel, also Religion ist immer noch anwesend, in den Tempel gehen wir und wir feiern Feste ... halt wie man es kennt machen wir es, es ist einfach so geblieben.»

«Und essen tun wir auch jeden Tag tamilisch, also es gibt jeden Tag Reis... Reis ist eigentlich so ein bisschen Basis für alles, deshalb habe ich mich schon daran gewöhnt, deshalb vermisse ich das in den... so im Schullager oder so, so: «Oh, kein Reis».

«Ich glaube für mich und andere Tamilinnen und Tamilen ist es sehr (!) schwierig gewesen hier aufzuwachsen. Eigentlich immer noch, weil wir leben in zwei Kulturen, in zwei Welten und das ist schon... es ist so schwierig in diesen zwei Welten wie... wie sich zu bewegen und so, man muss einen Weg finden und das ist so (!) schwierig diesen Weg zu finden, deshalb möchte ich der nächsten Generation von Tamilen, diesen Weg wie erleichtern.»

«Irgendwie will ich, will ich schon dass es einfach, also dass ich jemanden kennenlerne und so. Aber irgendwie will ich auch dass es auch, auch von den Eltern kommt. Also ich habe so ein bisschen beides, dass auch die... Also ich will schon nach Tradition heiraten. Und wahrscheinlich möchte ich auch eine Tamilin heiraten, damit einfach die Tradition läuft. Und ich weiss nicht, also am besten wäre wirklich wenn es beides ist.»

Im Gegensatz zu ihren Eltern fühlen sich die befragten Personen mit einem sri-lankischen Migrationshintergrund nicht gleichermassen als Teil der tamilischen Gemeinschaft in der Schweiz. Die enge Vernetzung und das starke kulturelle Engagement der Eltern wird von einer Mehrheit der Befragten (5, 62 %) als einengend empfunden, was dazu geführt hat,

¹³⁵ Aus Gründen der Anonymität wird in diesem Abschnitt auf die Nennung der Quellen verzichtet.

dass diese Personen vermehrt den Kontakt mit Schweizern oder anderen Migrantengruppen gesucht haben.

«Ja, oder auch andere TAMILIN in der Stadt, also in [Wohnort]. Dann haben sie ihren Töchtern gesagt, sie sollen nicht mit mir zusammen sein. Da habe ich halt wieder viel mit den Schweizern gemacht, weil die mich wenigstens verstanden haben. Dann hatte ich einfach Kontakt... jetzt habe ich überhaupt keinen Kontakt mehr mit TAMILIN oder mit... auch Jungs. Ich fand... ich finde, die sind kindisch. Weisst du, die gehen immer nachhause und erzählen alles. Sie sind halt total in der Kultur drin und ich konnte mich irgendwie davon lösen. Ich habe das irgendwie blöd gefunden. Nur weil ich nach [Wohnort] bin, von den Eltern weg und ich wollte nichts mehr zu tun haben damit. Bis jetzt eigentlich nicht mehr gross (lacht). Vielleicht kommt das irgendeinmal wieder, dass ich Interesse habe, aber im Moment musste ich einfach sagen: «Ich will nichts mehr davon wissen.» Ich war lange in der tamilischen Schule und alles und jetzt ist fertig.»

«Also bei uns ist es eben so in unserem Volk, dass wenn jetzt jemand etwas Gutes (!) macht, oder jetzt eben so Noten macht, dann wissen das wirklich alle (!). Also ich, im ganzen Kanton [Kantonsname] weiss jeder TAMILI, dass ich diese Noten habe. Auch Leute, die mich noch nie gesehen haben. Aber es ist auch umgekehrt, wenn etwas Schlechtes passiert.»

Auch bei anderen Herkunftsgruppen, insbesondere in Familien mit Eltern aus dem ehemaligen Jugoslawien (Kroatien, Bosnien, Serbien und Mazedonien), werden kulturelle Traditionen und Praktiken, wie sie bereits für die indischen und tamilischen Eltern geschildert wurden, auch nach der Migration rege gepflegt. Die Religion hat aus der Sicht der Befragten für die Familie einen hohen Stellenwert. 18 (44 %) der Familien praktizieren ihren Glauben aktiv. Darüber hinaus wird die traditionelle Küche als Ausdruck kultureller Verbundenheit mit dem Herkunftsland der Eltern von mehreren Befragten (17, 41 %) als nach wie vor sehr präsent geschildert. Die Verbundenheit mit der Herkunftskultur ist in einigen Familien besonders hoch, kann aber anhand der vorliegenden Daten nicht mit dem sozioökonomischen Status der Familie in Form des HISEI erklärt werden. Diese Verbundenheit der Eltern mit ihrer Herkunftskultur äussert sich auch in ihren bestehenden Rückkehrabsichten. 23 Befragte (56 %) erzählen von Rückkehrabsichten ihrer Eltern, die, nachdem alle Kinder ihre Ausbildung in der Schweiz fertig absolviert haben, ihren Ruhestand im Herkunftsland im Kreis ihrer Familie und Freunde verbringen wollen.

«Man merkt es ihnen an. Also seit zehn Jahren sprechen sie darüber. Dass sie wenn wir fertig mit der Schule sind, zurückwollen. Man merkt, dass sie das Heimatland vermissen und wieder zurück wollen.»

Die restlichen 18 Befragten (44 %) gehen davon aus, dass ihre Eltern keine Rückkehrabsichten haben und aufgrund der ausgeprägten beruflichen und sozialen Verwurzelung sowie wegen der hohen Lebensqualität und der stabilen politischen Situation in der Schweiz bleiben werden.

«Das ist eigentlich nie ein Thema, weil es da unten wirklich schlecht läuft und sie haben sich schon an alles gewöhnt hier. Also das Leben hier, das Arbeiten, die Sprache und alles. Sie sehen auch den Vorteil der Schweiz, was hier besser läuft als unten und wollen hier bleiben.»

Nur eine kleine Gruppe von Befragten (6, 14 %) kann sich vorstellen, selbst in das Herkunftsland zurückzukehren. Mit 83 % auffällig hoch ist der Anteil an Mitgliedern der ersten Migrationsgeneration in dieser Gruppe. Nur eine Person der zweiten Migrationsgeneration hat sich schon mit der Rückkehr in das Herkunftsland der Eltern auseinandergesetzt.

«Jetzt aber mit der Zeit... aber ... erst jetzt wo ich... wo es jetzt darum geht, dass ich jetzt studieren gehe. Habe ich plötzlich irgendwie das Gefühl, ja, ich weiss es auch nicht, ob ich auch wirklich für immer hier bleibe.»

6.2.3.2 Identifikation mit der Aufnahmekultur

Als Indikatoren für die Identifikation mit der Aufnahmekultur haben sich bei der Datenanalyse in erster Linie zwei Themenbereiche herausgestellt, die kulturelle Adaption und das Einbürgerungsverhalten der Familien der befragten Personen. Zunächst gilt festzuhalten, dass weniger Aussagen zur kulturellen Adaptation der Familien der Befragten vorliegen als zum Beibehalten der Herkunftskultur. Die Befragten thematisieren die kulturelle Adaptation im Sinne der Integration primär in Bezug auf ihre Eltern und deren Verhalten während und nach der Migrationssituation. Sechs Interviewte (14 %) beschreiben das Verhalten der Eltern als ausserordentlich angepasst und darauf bedacht, sich auf die Aufnahmekultur einzulassen. Dies äussert sich laut den Befragten darin, dass sich die Eltern bis zu einem gewissen Grad kulturell assimiliert haben, dass sie in Vereinen partizipieren oder im Kontakt mit Schweizern sind, und dass einzelne Elternteile mit bestimmten Rechtsparteien sympathisieren, weil diese eine «restriktivere» Migrationspolitik verlangen.

«Also ich denke, es gibt recht wenig Eltern, die sich so integrieren wie meine Eltern» (I14, 247).

«Sie brachten mir bei, wenn man da ist, man soll sich verhalten nach den Regeln verhalten und man soll sich integrieren, wie z. B. einen Sprachkurs machen. Man soll ... man soll auch der Allgemeinheit helfen, man soll sich auch für diese Gemeinde interessieren, in der man wohnt. Ich finde es immer so lustig, meine Mutter redet wirklich gebrochen (!) Deutsch. Also man versteht sie wirklich recht gut und so alles, aber man merkt (!) es halt ein bisschen. Und ich finde es einfach lustig, dass sie zum Beispiel in unserem Quartierverein dort einfach die Präsidentin ist. Das kann ich mir so nicht vorstellen (lacht). Dass sie einfach dort... Weil ich weiss, wie sie ist und dann ja, finde ich es halt ein bisschen lustig. Aber wirklich, sie integrieren sich und so, das ist wirklich. Sie haben wirklich recht eine gute Einstellung, sie sind auch oft sehr hässig, dass es halt immer wieder so, halt Ausländer halt und so gibt, die wirklich Blödsinn (!) machen, die halt wirklich das Gute (!) da auch ausnutzen. Ja, sie wählen auch beide, soviel ich weiss» (I41, 87).

«Ja, sie sind ziemlich gut integriert da und ich glaube das war schon ziemlich von Anfang an so. Sie waren beide nie arbeitslos und so und ja haben sich früher auch öfters mal mit Freunden getroffen, also mit Schweizern, so ganz normal halt» (I8, 121).

«Aber es ist schon noch krass, meine Eltern sind sehr... sie unterstützten SVP... das finde ich noch sehr krass, also ich bin gegen die SVP eingestellt. Aber meine Eltern befürworten einige Punkte... so was die SVP so sagt, eben vor allem so... Minarette und ja... Ausschaffungsinitiative und das ist schon krass...» (I13, 130).

Ein weiterer Aspekt in Zusammenhang mit der Identifikation mit der Aufnahmekultur ist die Frage danach, ob sich die Familien der befragten Personen in der Schweiz einbürgern¹³⁶ liessen oder nicht. In 22 Fällen (54 %) haben sich alle Familienmitglieder gemeinsam einbürgern lassen. Bei acht Familien (20 %) liessen sich entweder ein Elternteil zusammen mit den Kindern oder lediglich die Kinder einbürgern. Als Gründe für die Einbürgerung nennen die Befragten erstens die Hoffnung der Eltern, dass ihre Kinder mit dem Schweizer

¹³⁶ Für die Schweiz gilt das Prinzip des *ius sanguinis*, d. h., die Staatsbürgerschaft wird durch väterliche oder mütterliche Abstammung erworben. Die Einbürgerung ist ein dreigliedriges Verfahren, in welchem Bund, Kantone und Gemeinden involviert sind. Die Voraussetzungen auf der Stufe Bund sind: 12 Jahre Wohnsitz, Eingliederung, Vertrautsein, Achtung der Rechtsordnung, keine Gefährdung der inneren und äusseren Sicherheit. Die Voraussetzungen auf Stufe Kanton lauten: Wohnsitzvoraussetzung (unterschiedliche kantonale Wohnsitzfristen), eigene kantonale Eignungsvoraussetzung. Auf Stufe Gemeinde lauten die Voraussetzungen: Wohnsitzvoraussetzungen (wiederum individuell je nach gelten Regeln in einer Gemeinde), eigene kommunale Eignungsvoraussetzungen (vgl. SEM 2015).

Pass bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhalten, zweitens die Vereinfachung des Reisens, weil keine Visa mehr beantragt werden müssen und drittens der Aspekt der Identifikation mit dem Aufnahmeland im Wissen darum, dass man in der Schweiz bleiben möchte.

Und zwar ist es darum gegangen, eine grosse Argumentation ist es gewesen wegen den Kindern, also für uns. Dass wir bessere Zukunftsmöglichkeiten haben. Sie haben halt gedacht, ja, der Name ist schon ein, schon ein irgendwie, man hat halt ein Zeichen am Rücken, dass du halt anders bist und so. Aber das soll uns, die Nationalität soll uns nicht hindern an einer beruflichen Karriere oder so» (I41, 95).

«Also es ist viel einfacher zu reisen. Ja und ähm (...) ja also auch also ich fühle, ja ich fühle mich jetzt auch als Doppel, also ich bin hier aufgewachsen und habe Wurzeln [im Herkunftsland]. Also es ist auch vom Gefühl her, dass ich hier ein Mitglied bin, also so in dem Sinn. Also ja auch ja auch diese Bedeutung» (I27, 224).

In sechs Fällen (15 %) haben weder die Befragten noch deren Familienmitglieder den Schweizer Pass. In erster Linie deshalb, weil sie im Falle einer Einbürgerung in der Schweiz ihre angestammte Staatsangehörigkeit verlieren würden, weil das Herkunftsland keine Doppelbürgerschaften zulässt. Als zweithäufigstes Argument gegen eine Einbürgerung erwähnen die Befragten die Kosten des Einbürgerungsverfahrens.

«Ich habe mich darüber noch nicht so genau informiert, aber ich habe eigentlich vor, dann nächstens den Pass zu machen, was einfach das Problem ist, wieso ich es mir jetzt auch gut überlege, in [Herkunftsland] kann man nicht doppelt eingebürgert sein. Und ähm. ich weiss nicht, für mich ist das im Prinzip ein wenig ein Kulturverlust, wenn ich den Pass [des Herkunftslands] abgeben müsste. Also gegen eine Doppeleinbürgerung hätte ich nichts, aber wenn ich jetzt den anderen abgeben muss, vielleicht, ich weiss nicht, es wäre ein wenig ein Kulturverlust, weil ich mich weder in der Schweiz noch in [Herkunftsland] daheim fühle. Ich weiss nicht so recht, bin ich jetzt Fisch oder Fleisch» (I25, 125).

«Aber meine Eltern haben gesagt ja dann müssten sie viel Geld in die Hand nehmen für etwas, was ihnen eigentlich nicht wirklich etwas bringt. Also (...) es geht eigentlich grösstenteils ums Geld bei meinen Eltern» (I12, 211)».

Aus den beschriebenen Ergebnissen zur Akkulturationsorientierung wird insgesamt ersichtlich, dass in der befragten Stichprobe eine gute Balance zwischen dem Beibehalten der Herkunftskultur und der gleichzeitigen Identifikation mit der Aufnahmekultur besteht.

«Obwohl wir recht integriert sind, sind wir doch noch in unserer Kultur geblieben. Also haben wir nicht unseren Hintergrund vergessen und einfach da sind wir, also wir sind jetzt wie Schweizer, fertig Schluss!» (I14, 259).

«Das ist ihre neue Heimat und das ist sozusagen meine Heimat. Also, ich kann jetzt sagen, ich fühle mich mehr als einen Schweizer als [Einwohner des Herkunftslands], ich kenne meine Kulturen. Ich werde sie ganz sicher nicht vergessen, die sind mir sehr wichtig» (I31, 197)

«Ich kenne viele Leute, die sich einfach nicht so... so gut wie ich integrieren konnten...Ich denke das ist eigentlich... etwas Gutes, das ist ja ein Vorteil, wenn man sich gut integrieren kann und ich denke, die Leute die das nicht so gut können, ja, die werden einfach immer wieder Probleme haben» (I46, 140).

Diese letzten drei Zitate bringen die bei Berry (1997) als Integration bezeichnete Akkulturationsstrategie auf den Punkt. Sie wird als besonders förderlich für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen und damit auch als fruchtbare Grundlage für das Entstehen eines positi-

ven Selbstwertgefühls (6.5) betrachtet, das seinerseits einen wichtigen Faktor für die Ermöglichung schulischen Erfolgs darstellt.

6.2.4 Erwartungen und Unterstützung der Eltern

6.2.4.1 Erwartungen der Eltern

Insgesamt berichten die befragten Personen über hohe Erwartungen der Eltern in Bezug auf schulische Leistungen. Bei 26 Interviewten (63 %) wurde mindestens ein Textsegment mit der Kategorie «hohe Erwartungen» codiert. Diese Ausprägung der evaluativen Kategorie «Erwartungen in Bezug auf die schulischen Leistungen» wurde dann vergeben, wenn beide Elternteile über einen längeren Zeitraum von den Befragten höchste schulische Leistungen erwarteten.

«Und ja bezüglich der Noten haben sie immer sehr hohe Erwartungen gehabt, also eigentlich alles unter einem Fünfer oder Fünfeinhalber ist nicht so das gewesen» (I7, 90).

Das erstrebenswerte Ziel der meisten Eltern, die von ihren Kindern hohe schulische Leistungen erwarteten, war die Maturität und damit verbundene Hochschulreife. Nicht zuletzt auch als Erfüllung des eigenen Wunsches, ein Hochschulstudium zu machen.

«Also, ihnen ist es wichtig gewesen, dass ich einen guten Abschluss habe. Ihnen ist es wichtig gewesen, dass ich in das Gymnasium gehe und nicht irgendwie noch ... ja, eine Fachmittelschule mache oder eine Lehre. Also... ich weiss auch nicht... ich glaube auch wegen dem studieren... also meinen Eltern ist es wichtig gewesen, dass ich mit meinem Schulabschluss... auch irgendwie direkt studieren kann und das kann man ja nur mit dem Gymnasium...» (I13, 140).

«Also meine Eltern machten auch eben die Matura und begannen zu studieren dort. Und... Ja und dann haben... war meine Mutter so ein wenig traurig, dass sie ihr Studium dort nicht beenden konnte und hier halt... hierhin kommen musste. Und dann hat sie immer gesagt, ja: «Du musst mir mein Wunsch erfüllen und eben studieren gehen, weil ich das dort gemacht habe, machst du es hier für mich»» (I33, 185).

Bei 11 Personen (27 %) wurde die Ausprägung «mittlere Erwartungen» dann vergeben, wenn nur ein Elternteil hohe Erwartungen in Bezug auf die schulischen Leistungen äusserte oder wenn die hohen Erwartungen beider Elternteile in Abhängigkeit von bestimmten Fächern oder Phasen in der Bildungsbiografie der Befragten geäussert wurden.

«Sie haben glaub' mehr oder weniger nicht wirklich die grössten Erwartungen gehabt, aber sie wollten schon, dass wir so viel wie möglich lernen, dass wir weiter kommen und weil es einfach für uns besser ist und für unsere Zukunft haben sie immer gesagt. Und was ja eigentlich auch stimmt. Und sie haben es eigentlich mehr oder weniger uns überlassen» (I17, 182).

Lediglich bei vier Personen (10 %) wurden in der Datenanalyse niedrige Erwartungen in Bezug auf die schulischen Leistungen der befragten Personen codiert. Mit dieser Ausprägung wurde codiert, wenn die Eltern gegenüber den Befragten lediglich minimale Erwartungen äusserten und die Bedeutung der schulischen Leistungen relativierten.

«Also, mein Vater hat nie (!) irgendwie... Er hat immer gesagt, man muss einfach so viel machen, dass es einem noch wohl ist. Und nie (!) so viel, dass man irgendwie gestresst ist. Also er ist recht locker eingestellt gewesen und ja, das ist eigentlich auch immer sehr angenehm gewesen. Also er hat immer Freude gehabt wenn ich gut gewesen bin in der Schule aber er hat auch häufig gesagt, ja ich soll ein bisschen entspannen und ja nicht so viel für die Schule machen» (I3, 227).

Es kann also anhand der Formulierung mehrheitlich hoher Erwartungen grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass die Eltern der befragten Personen hohe Aspirationen in Bezug auf die schulischen Leistungen ihrer Kinder haben. In der Folge sollen mögliche Gründe für die unterschiedlich gelagerten Erwartungshaltungen der Migranteneltern näher betrachtet werden. Ein Blick auf die soziodemografische Zusammensetzung der drei Ausprägungen der Kategorie «Erwartungen in Bezug auf schulische Leistungen» zeigt, dass der sozioökonomische Status alleine nicht aussagekräftig dafür ist, ob die Eltern gegenüber ihren Kindern hohe Erwartungen haben oder nicht (vgl. Tabelle 6.3).

Tabelle 6.3: Erwartungen der Eltern in Abhängigkeit vom HISEI der Familie (Analyseeinheit: Personen) (n=41)

| | HISEI < 50 | HISEI ≥ 50 |
|-----------------------------|------------|------------|
| hohe Erwartungen | 13 | 13 |
| mittlere Erwartungen | 7 | 4 |
| niedrige Erwartungen | 3 | 1 |

Sowohl 13 Befragte aus Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Status (HISEI < 50) als auch 13 Befragte aus Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status (HISEI ≥ 50) beschreiben hohe Erwartungen ihrer Eltern in Bezug auf ihre schulischen Leistungen. Mittlere und niedrige Erwartungen werden eher von Personen mit tiefem HISEI genannt als bei Familien mit einem hohen sozioökonomischen Status. Auch hinsichtlich des Geschlechts der Befragten konnten keine systematischen Tendenzen in den elterlichen Äusserungen von Erwartungen in Bezug auf die schulische Leistung gefunden werden. Frauen (18, 65 %) und Männer (8, 62 %) in der Stichprobe wurden in einem ähnlichen Mass mit hohen Erwartungen ihrer Eltern konfrontiert. Auch in Bezug auf den Migrationsgrund und die geäusserten Erwartungen konnten in den Daten keine systematische Zusammenhänge gefunden werden (vgl. Tabelle 6.4).

Tabelle 6.4: Erwartungen der Eltern in Abhängigkeit vom Migrationsgrund (Analyseeinheit: Personen) (n=41)

| | Migrationsgrund | | | | | | | |
|-----------------------------|------------------|------|--------|------|-------------------------|------|--------|------|
| | Arbeitsmigration | | Flucht | | Aus- oder Weiterbildung | | unklar | |
| hohe Erwartungen | 13 | 62 % | 9 | 62 % | 2 | 50 % | 2 | 67 % |
| mittlere Erwartungen | 7 | 33 % | 4 | 38 % | - | - | - | - |
| niedrige Erwartungen | 1 | 1 % | - | - | 2 | 50 % | 1 | 33 % |
| n | 21 | | 13 | | 4 | | 3 | |

62 % der Befragten, deren Eltern aus ökonomischen Gründen in die Schweiz migrierten, äussern gegenüber ihren Kindern hohe Erwartungen in Bezug auf deren schulische Leistungen. Ebenfalls 62 % der geflüchteten Eltern haben hohe Erwartungen an ihre Kinder. Lediglich 50 % der Eltern, die aufgrund einer Aus- oder Weiterbildung in die Schweiz kamen, haben eine hohe Erwartungshaltung. 67 % der Eltern, die aus einem nicht eruierbaren Grund migrierten, erwarten hohe schulische Leistungen von ihren Kindern. Auch hier sind also keine systematischen Unterschiede erkennbar, die auf einen bestimmten Migrati-

onsgrund hindeuten, welche die Äusserung hoher Aspirationen begünstigen würden. Ein weiterer Ansatz, der für die Analyse verfolgt wurde, ist die Diskrepanz des sozioökonomischen Status ISEI, der anhand des momentan ausgeübten Berufs bestimmt wird und des Bildungsniveaus, gemessen anhand des ISCED (vgl. Abschnitt 6.1). Bei insgesamt acht Elternteilen der befragten Personen konnten solche Diskrepanzen zwischen dem Bildungsniveau und dem momentan ausgeübten Beruf festgestellt werden.¹³⁷ Fünf von sieben Elternteilen (71 %), die in der Schweiz einer nicht ihrem Bildungsniveau entsprechenden Beschäftigung nachgehen, äussern gegenüber ihren Kindern hohe Erwartungen in Bezug auf ihre schulischen Leistungen. Hingegen erwarten lediglich 22 der verbleibenden 34 Elternteile (65 %), deren Bildungsabschluss nicht abgewertet wurde, von ihren Kindern hohe schulische Leistungen. Die Tatsache der Abwertung des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern scheint also auf die Erwartungshaltung gegenüber den schulischen Leistungen ihrer Kinder einen Einfluss zu haben. Zusätzlich ist die Kategorie «Ursprung der Erwartungen» aussagekräftig dafür, welche Motive die Migranteneltern für ihre Erwartungshaltung haben. Die mit acht Codierungen am häufigsten genannte Ursache der hohen Erwartungen ihrer Eltern ist die Erfüllung Wünsche der Eltern in Bezug auf eine besser qualifizierende Ausbildung im Allgemeinen, auf einen höheren Bildungsabschluss im Speziellen. Unabhängig vom Migrationsgrund sind die Eltern davon überzeugt, dass ihre Kinder im Gegensatz zu ihnen ideale Startbedingungen in Form von möglichst hohen Bildungsabschlüssen bräuchten – ein Ziel, das sie in ihrer eigenen Bildungsbiografie aus verschiedenen Gründen nicht realisieren konnten.

«Sie haben einfach immer gesagt, es ist halt wichtig, dass wir eine gute Lehre machen, dass wir halt ... sie haben halt immer gesagt, sie haben keine Lehre gemacht in dem Sinne und wir sollen später nicht so arbeiten müssen, wie sie arbeiten, einfach in der Fabrik und so. Sie wollten schon ein besseres Leben für uns» (I43, 421).

Als ausschlaggebend für die hohen Erwartungen der Eltern wurden von acht Befragten (20 %) ausserdem innerfamiliäre Erwartungshaltungen genannt. Im Sinne einer Familientradition wurde demgemäss von diesen interviewten Personen das Erreichen eines bestimmten Bildungsabschlusses erwartet, was sich in den Beschreibungen von Bildungsübergängen manifestiert.

«Ja ich weiss nicht, es ist ... für sie ist es immer normal gewesen, weil alle in unserer Familie haben das Gymnasium gemacht» (I45, 73).

Als weitere mögliche Ursache der hohen elterlichen Erwartungen nennen mehrheitlich Befragte aus tamilischen Familien (4, 10 %) die Bedeutung, die der Bildung in der Herkunftskultur zugemessen wird (vgl. Moret, Efionayi & Stants 2007, S. 52 f.).

¹³⁷ Die meisten Diskrepanzen zwischen dem ISEI im Aufnahmeland Schweiz und dem im Herkunftsland erlangten ISCED deuten auf eine Abwertung des höchsten Bildungsabschlusses durch eine statusniedrigere berufliche Tätigkeit im Aufnahmeland hin. Eine Person übt trotz eines niedrigen Bildungsabschlusses im Herkunftsland in der Schweiz einen höher bewerteten Beruf aus, gehört damit also zu den klassischen Aufsteigern. Trotz abgeschlossenem Universitätsstudium im Herkunftsland (ISCED 5) arbeitet eine Mutter in der Schweiz als Detailhandelsfachfrau (ISEI 43), eine andere als Pflegerin in einem Altersheim (38). Ausgeprägter ist die Diskrepanz bei einigen Vätern der befragten Personen. Trotz Universitätsstudium (ISCED 5) arbeiten vier Väter als Küchenhilfe (ISEI 16), Betreuer in einem Behindertenheim (ISEI 25), als Drucker (ISEI 40) oder als Lagerist (ISEI 36) und ein Vater arbeitet ebenfalls als Küchenhilfe (ISEI 16), obwohl er eine abgeschlossene Berufslehre (ISCED 3) vorzuweisen hat. Der «Aufsteiger-Vater» leitet ein eigenes Transportunternehmen (ISEI 51), obwohl er lediglich drei Jahre die Primarschule im Herkunftsland besuchte (ISCED 0).

«Weil bei uns, in unserer Kultur ist eben, ist es ein Status oder. Wenn man einen guten Job hat, also zuerst eine gute Bildung und nachher einen guten Job und dann hat man sofort, ist man sozusagen wie ein König, also man hat ähm (...) wie sagt man dem, man hat wie ein Publikum, das mit... Also man wird gerade aufmerksam. Und das habe ich, das merkt, das habe ich jetzt (!) gemerkt» (I16, 276).

Die Diskrepanz zwischen den hohen Erwartungen der Eltern und den Leistungen ihrer Kinder wurde bei der Analyse mit der Kategorie «Dissens Eltern-Befragte schulische Themen» codiert. Am ausgeprägtesten sind die Diskrepanzen im Bereich der Noten. Oft aufgrund mangelnder Kenntnis der strukturellen und inhaltlichen Gegebenheiten auf der gymnasialen Oberstufe oder des Klassenkontextes äusserten die Eltern der Befragten sehr hohe, zuweilen unrealistische Erwartungen.

«Ja, natürlich, weil man halt ganz, nicht gerade eine 5, aber ganz tiefer als eine Fünf heimkommt, dann fragen sie sich, eh, was ist da passiert? Und wenn du dann sagst, das ist die zweitbeste Note von der Klasse. Aber dann erkläre ich ihnen das und dann ist wieder gut» (I37, 132).

«Und nachher auch schulisch, Fächer, was wichtig ist und nicht. Meine Mutter ist eher der Ansicht gewesen, dass ich überall gut sein muss. Also in allen Fächer. Und das ist halt nicht möglich, wenn man teils Fächer nicht gern gehabt hat. Und ja, dann hat's bei mir auch Fächer gegeben, die ich nicht gerne gemacht habe und blöd gefunden habe. Und da habe ich auch andere Ansichten gehabt, und dann haben wir über das diskutiert» (I35, 165).

Als Folgen der verbreiteten hohen Erwartungshaltungen der Eltern konnte in den Interviewdaten insbesondere der unterschiedliche Umgang mit auferlegtem Druck analysiert werden. Einige konnten mit diesem Druck gut umgehen und entwickelten Bewältigungsstrategien und Reaktionsmuster.

«Und ja, das hat mich einerseits natürlich gepusht und andererseits ist es ein wenig ein Druck gewesen, oder ist immer noch ein Druck von meiner Familie aus. Aber ich kann eigentlich recht gut damit umgehen, glaube ich» (I7, 90).

«Ab und zu hat man sich schon unter Druck gefühlt. Aber man hat es halt einfach gemacht (Lachen). Die Schule ist mir auch gut gegangen und von dem her habe ich mich auch daran gehalten» (I26, 143).

Andere empfanden die hohen Erwartungen der Eltern als Belastung, weil sie diese Erwartungen in Bezug auf die schulischen Leistungen nicht erfüllen konnten, gleichzeitig die Eltern aber auch nicht enttäuschen wollten.

«Mindestens ein Bachelor, mindestens (lacht). Und das ist eben recht extrem, wenn man das im Hintergrund hat» (I21, 341).

«Also es ist schwierig zu beantworten, weil zum Teil also unterstützen sie es schon, dass ich es schaffe, aber ähm es ist auch manchmal kontraproduktiv, also wenn ich schon merke, dass ich nicht gut bin und dann noch die hohen Erwartungen an mich gestellt werden, dann ist es auch vom Psychischen her für mich... nicht... ja dann werde ich noch mehr heruntergedrückt» (I27, 278).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die Eltern der in der Stichprobe befragten bildungserfolgreichen Personen mit Migrationshintergrund grundsätzlich hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder hatten, die sich im Ziel eines statushöheren Bildungsabschlusses manifestierten. Die hohen Erwartungen haben ihren Ursprung erstens im Wunsch der Eltern, ihren Kindern bessere Startchancen zu ermöglichen, als sie selbst hatten, zweitens in Familientraditionen und drittens in der kulturellen Bedeutung, die der Bil-

dung von den Eltern zugeschrieben wird. Insbesondere in Bezug auf die von den Eltern erwarteten Noten gab es die grössten Diskrepanzen. Der Umgang mit den hohen Erwartungen der Eltern fiel einigen Befragten einfacher als anderen, in erster Linie abhängig davon, ob ihre schulischen Leistungen den Erwartungen der Eltern entsprachen oder nicht.

6.2.4.2 Unterstützung der Eltern

Neben den von den Eltern geäusserten Erwartungen sowie deren Ursachen und Konsequenzen wurde in der Analyse der Interviewdaten ein zusätzlicher Fokus darauf gelegt, ob und in welcher Form die Befragten von ihren Eltern unterstützt wurden, um die geäusserten Erwartungen erfüllen zu können. Insgesamt wurden in den 41 Interviews 184 Codings für die Hauptkategorie «Unterstützung der Eltern» vergeben. Bei der Datenanalyse wurden drei Ausprägungen dieser Unterstützungskategorie unterschieden: schulbezogene Unterstützung (Hausaufgabenhilfe, Nachhilfe, Informiertheit über das Bildungssystem und Fördermassnahmen), psychosoziale Unterstützung (emotionale und motivationale Unterstützung) sowie finanzielle Unterstützung (vgl. Tabelle 6.5).

Tabelle 6.5: Domänen der elterlichen Unterstützung (Analyseeinheit: Personen, Mehrfachcodierungen möglich) (n=41)

| Schulbezogene Unterstützung | | |
|--|----|------|
| Informiertheit über das Bildungssystem | 35 | 85 % |
| Hausaufgabenhilfe | 29 | 70 % |
| Nachhilfe | 26 | 63 % |
| Fördermassnahmen | 9 | 22 % |
| Psychosoziale Unterstützung | | |
| Motivational | 8 | 20 % |
| Emotional | 5 | 12 % |
| Finanzielle Unterstützung | 24 | 59 % |

Auffällig ist, dass bis auf eine Person alle Befragten in irgendeiner Form Unterstützung für die Verbesserung bzw. Aufrechterhaltung ihrer schulischen Leistungen erhalten haben. 35 Personen (85 %) wurden gemäss den Aussagen der interviewten Personen dadurch unterstützt, dass ihre Eltern über das Schweizer Bildungssystem Bescheid wussten bzw. sich rechtzeitig darüber informierten, welche Möglichkeiten für die Befragten bei welchen Bildungsübergängen bestehen. Oft erlangten die Eltern diese Kenntnisse auch durch Erfahrungen mit älteren Geschwistern, im Austausch mit Verwandten und Freunden, die Kinder im gleichen Alter hatten, oder durch den Kontakt mit den Lehrpersonen an Elternabenden.

«Also das mit der ... also mit dem Übertritt Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe und so weiter... Sie haben sich grundsätzlich sehr darum getan, was ich halt in der Schule mache und so weiter. Wie meine Berufsaussichten sind, meine Berufschancen und so weiter. Von da her haben sie sich recht gut informiert, vielleicht auch im Vergleich zu anderen Eltern, denen es halt zu wenig am Herzen gelegen ist» (I7, 118).

«Weil meine Schwester schon älter war, haben sie es gekannt, also haben sie gewusst, wie die verschiedenen Stufen ablaufen und jetzt mit mir kennen sie es noch besser. Und auch durch meine Tageseltern... meine Tageseltern haben ihnen halt auch viel erklärt wie es läuft und ich glaube, sie sind jetzt da schon recht gut informiert, wie alles aufgebaut ist» (I43, 451).

«Also ich habe das Gefühl, vielleicht sind sie nicht von Anfang an ganz informiert gewesen, das weiss ich nicht genau, aber sie haben sicher sehr regelmässig an den Elternabenden mit den Lehrern geredet gehabt und sie sind eigentlich immer informiert gewesen soweit» (I32, 135).

Ebenfalls weit verbreitet ist die von den Eltern geleistete Hausaufgabenhilfe. 29 Befragte (70 %) beschrieben Situationen, in denen ihre Eltern sie beim Lösen der Hausaufgaben, beim Verfassen von Arbeiten oder bei der Prüfungsvorbereitung unterstützten. Weil durchweg alle Eltern ihre eigene Schulkarriere in einem anderen Land durchlaufen hatten und bisweilen lediglich über einen Primarschulabschluss oder einen Abschluss auf der S1 verfügen, beschränkte sich die elterliche Unterstützung auf die Inhalte der Primarschule oder der S1. Oft beschränkte sich die Unterstützung auf bestimmte Fächer, in denen die Deutschkompetenz eine untergeordnete Rolle spielte (z. B. Mathematik) oder in denen die Eltern von ihren Fremdsprachenkenntnissen profitieren konnten (z. B. Englisch oder Französisch).

«Also wirklich er hat mir, er hat mich immer unterstützt, obwohl, er ist um halb zehn nach Hause gekommen teilweise und dann bin ich noch fragen gegangen und dann hat er noch nicht einmal etwas gegessen, nichts gemacht, kaputt von der Arbeit und hat es mir trotzdem noch erklärt» (I12, 239).

«Also meine Mutter ist vor den Prüfungen... also deswegen konnte ich mich manchmal auch bei der BMS zurücklehnen... hat sie mit mir eigentlich jeden Abend einfach Mathematik geübt. Und sagte mir: «Ja, komm, wir machen es jetzt und das schauen wir jetzt zusammen an», und sie hat halt auch sehr viel investiert in mich» (I21, 355).

«Ja, also bis in die Sek, im Gymnasium nicht mehr, dort habe dann ... bin ich dann auch nicht mehr zu ihnen gegangen. Da habe ich auch viel selber gemacht. Aber in der Primarschule vor allem und in der Sek konnten sie mir sehr helfen» (I43, 283).

Weil viele Eltern mit dem Schulstoff ihrer Kinder schon relativ früh überfordert waren und sie selbst keine Unterstützung mehr leisten konnten, wurde die Unterstützung an externe Instanzen delegiert. Mehrere befragte Personen (16, 39 %) hätten sich jedoch trotzdem gewünscht, von ihren Eltern mehr Unterstützung zu erhalten.

«Ich wünschte mir einfach, dass sie noch ein bisschen integrierter gewesen wären, dass ich auch irgendwie... dass sie auch mehr verstanden hätten, oder mir mehr hätten helfen können zum Beispiel im schulischen Sinn. Ich musste meine Aufgaben immer alleine machen weil sie keine Ahnung hatten. Ab der sechsten Klasse, also Sek, konnten sie mir nie helfen. Französisch oder Englisch konnten sie beide nicht. Im Deutsch meine Mami wenn überhaupt, aber ansonsten...» (I4: 183).

«Ja, alles ist eigentlich gut gelaufen und eben ich habe von Anfang an gemerkt, schon als ich in der Primarschule gewesen bin, ich bin ziemlich auf mich alleine gestellt. Meine Eltern verstehen nicht so viel von der deutschen Sprache, können nicht so gut mit den Lehrern interagieren. Und dadurch habe ich genau gewusst gehabt, eben ich muss für mich selber schauen. Und so ist das auch gewesen» (I26, 177).

26 Personen (63 %) haben in einem Fach oder in mehreren Fächern über einen kürzeren oder längeren Zeitraum bezahlte Nachhilfestunden besucht, die von den Eltern finanziert wurden. Jedoch empfanden mehrere Befragte diese Nachhilfestunden als nicht sehr hilfreich und viel zu teuer.

Und ich habe auch Nachhilfe bekommen, wenn ich in einem Fach nicht gut war. Also bei der [Schulname] bin ich eigentlich rausgeflogen wegen der Chemie. (Lacht) Und danach habe ich Nachhilfe bekommen darin und eben in den Fächern, in denen sie mir nicht helfen konnten, habe ich... haben sie mich in die Nachhilfe geschickt. Also unterstützt haben sie mich sehr» (I21, 355).

«Ich hatte einmal Mathematiknachhilfe, aber das war (...) das hat mir (...) nicht so zugesagt. Es hat mir auch nicht wirklich etwas gebracht. Ich war ein dreiviertel Jahr da und ich hatte dann wie auch das Gefühl, dass es ein bisschen Geldverschwendung war, muss ich sagen, weil sie nahm mit mir eher die Basics durch, aber nicht das, was ich gerade brauchte für die Prüfungen» (I9, 206).

Gut ein Fünftel der befragten Personen (9, 22 %) wurde von den Eltern teilweise schon vor dem Eintritt in den Kindergarten sprachlich oder musisch gefördert und erlebte diese Massnahmen in den späteren Jahren in der Schule als Vorteil.

Ich habe schon als ich klein gewesen bin relativ früh schon mit Lesen angefangen. Das ist einfach ja (...) Das ist so ein bisschen... ich habe viel mit meiner Mutter gemacht, wie gemalt. Sie hat mir auch... sie hat mir auch Sachen... also meinen Namen zum Beispiel aufgeschrieben und das habe ich dann nachher nachgezeichnet. Also einfach solche Sachen» (I46, 19).

Kaum ausgeprägt sind psychosoziale Unterstützungsmassnahmen der Eltern, wie die emotionale oder motivationale Unterstützung in schwierigen Momenten der Bildungsbiografie.

«Unterstützt halt jetzt nicht materiell, sondern so psychologisch... hatte es immer eine Unterstützung gegeben, und manchmal, wenn man so... Es kommt jeder immer an einem Punkt an dem er, fast verzweifelt ist, weil er nicht weiter kommt, jetzt ich zum Beispiel vor allem bei der Maturaarbeit, hatte mein Vater mich sehr viel unterstützt, so moralische Unterstützung halt (lacht)» (I11, 133).

«Ja, eben eigentlich im Hinterkopf habe ich immer gehabt, meine Eltern unterstützen mich. Und das ist immer super gewesen. Dadurch hat man auch mehr Motivation» (I26, 171).

Die Eltern von 24 befragten Personen (59 %) kommen für die Kosten der Ausbildung und des Lebensunterhalts ihrer Kinder vollumfänglich auf.

«Ja also meine Eltern bezahlen alles. Ich gehe nicht arbeiten oder so. Sie... ja sie finanzieren mich soweit sie können oder... und ja also ich habe zum Beispiel auch ein Stipendium. Alleine könnte ich das, finde ich nicht machen. Aber ich denke in der Zukunft, ich werde jetzt denn wahrscheinlich auch anfangen zu arbeiten nebenbei und dann ja. Aber sie würden mir auch sowieso auch weiterhin Unterstützung geben» (I44, 131).

Da es sich bei der elterlichen Unterstützung um einen wichtigen Aspekt für die in diesem Abschnitt zu behandelnde Fragestellung handelt, werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund soziodemografischer Eigenschaften der Stichprobe einer vertiefenden Analyse unterzogen. Es kann keine Abhängigkeit des Unterstützungsverhaltens der Eltern mit dem sozioökonomischen Status der Familie festgestellt werden. Die grössten nennenswerten Unterschiede zwischen Familien mit einem höheren (HISEI > 50) und einem tieferen sozioökonomischen Status (HISEI ≤ 50) bestehen bei der Informiertheit über das Schweizer Bildungssystem und bei der finanziellen Unterstützung. 27 % der Eltern mit tieferem sozioökonomischen Status unterstützten ihre Kinder dadurch, dass sie sich über das Bildungssystem in der Schweiz informierten, lediglich 22 % der Eltern mit höherem sozioökonomischen Status verfolgen die gleiche Strategie, weil sie aufgrund ihres Hintergrunds möglicherweise schon besser Bescheid wissen. Ein weiterer erwähnenswerter Unterschied besteht bei der finanziellen Unterstützung. Bei Familien mit einem HISEI über 50 erwähnten 18 % der Befragten, dass ihre Eltern sie finanziell unterstützen, bei Familien mit einem HISEI unter 50 waren es lediglich 14 %. Insgesamt konnten also keine schwerwiegenden Unterschiede im Unterstützungsverhalten der Eltern in Abhängigkeit vom sozioökonomi-

schen Status gefunden werden. Ähnlich verhält es sich, wenn die Unterstützung der Eltern vor dem Hintergrund des abgeschlossenen Schultyps der befragten Personen näher betrachtet wird. Auch hier ergeben sich keine relevanten Unterschiede. Bei Betrachtung des Migrationsstatus lassen sich wiederum zwei Bereiche eruieren, die sich zwischen der ersten und zweiten Migrantengeneration unterscheiden. So sind Fördermassnahmen in der ersten Migrantengeneration mit 13 % der Nennungen weiter verbreitet als bei der zweiten Migrantengeneration, bei der lediglich 5 % der Befragten auf Fördermassnahmen ihrer Eltern hinwiesen. Umgekehrt werden Mitglieder der zweiten Generation in 18 % aller Fälle finanziell unterstützt, Angehörige der ersten Migrationsgeneration in lediglich 9 % der Fälle. Weiter interessierte, wie es sich mit der Unterstützungsleistung der Eltern in Abhängigkeit von deren höchstem Bildungsabschluss verhält (vgl. Tabellen 6.6 und 6.7).

Tabelle 6.6: Unterstützungsleistungen der Eltern in Abhängigkeit vom ISCED der Mutter (Analyseeinheit: Personen, Mehrfachcodierungen möglich) (n=40*)

| | ISCED 1 | | ISCED 2 | | ISCED 3 | | ISCED 5 | | ISCED 6 | |
|--|---------|-------|---------|------|---------|------|---------|-------|---------|-------|
| Schulbezogene Unterstützung | | | | | | | | | | |
| Informiertheit über das Bildungssystem | 1 | 50 % | 7 | 78 % | 13 | 87 % | 13 | 100 % | - | - |
| Hausaufgabenhilfe | 1 | 50 % | 5 | 55 % | 11 | 73 % | 11 | 85 % | - | - |
| Nachhilfe | 2 | 100 % | 7 | 78 % | 8 | 62 % | 8 | 62 % | 1 | 100 % |
| Fördermassnahmen | - | - | 2 | 22 % | 4 | 27 % | 1 | 8 % | 1 | 100 % |
| Psychosoziale Unterstützung | | | | | | | | | | |
| Motivational | 2 | 100 % | 3 | 33 % | 3 | 20 % | - | - | - | - |
| Emotional | 1 | 50 % | - | - | 2 | 13 % | 2 | 15 % | - | - |
| Finanzielle Unterstützung | 1 | 50 % | 3 | 33 % | 11 | 73 % | 9 | 69 % | - | - |
| n | 2 | | 9 | | 15 | | 13 | | 1 | |

*Bei einer Mutter konnte der ISCED aufgrund eines unbekannten Schulabschlusses nicht bestimmt werden

Tabelle 6.7: Unterstützungsleistungen der Eltern in Abhängigkeit vom ISCED des Vaters (Analyseeinheit: Personen, Mehrfachcodierungen möglich) (n=40*)

| | ISCED 1 | | ISCED 2 | | ISCED 3 | | ISCED 5 | | ISCED 6 | |
|--|---------|-------|---------|------|---------|------|---------|------|---------|-------|
| Schulbezogene Unterstützung | | | | | | | | | | |
| Informiertheit über das Bildungssystem | - | - | 7 | 78 % | 14 | 93 % | 12 | 92 % | 1 | 50 % |
| Hausaufgabenhilfe | - | - | 5 | 56 % | 10 | 67 % | 12 | 92 % | 2 | 100 % |
| Nachhilfe | 1 | 100 % | 6 | 67 % | 10 | 67 % | 7 | 54 % | 2 | 100 % |
| Fördermassnahmen | - | - | 3 | 33 % | 1 | 7 % | 3 | 23 % | 1 | 50 % |
| Psychosoziale Unterstützung | | | | | | | | | | |
| Motivational | 1 | 100 % | 3 | 33 % | 3 | 20 % | 1 | 8 % | - | - |
| Emotional | 1 | 100 % | 1 | 11 % | - | - | 3 | 23 % | - | - |
| Finanzielle Unterstützung | 1 | 100 % | 3 | 33 % | 12 | 80 % | 8 | 62 % | - | - |
| n | 1 | | 9 | | 15 | | 13 | | 2 | |

*Bei einem Vater konnte der ISCED aufgrund eines unbekannten Schulabschlusses nicht bestimmt werden

Bei der Betrachtung der Tabellen 6.6 und 6.7 fällt auf, dass mit steigendem Bildungsniveau der Eltern innerhalb der schulbezogenen Unterstützung die Informiertheit über das Bildungssystem und die Bereitschaft zur Hausaufgabenhilfe zunehmen. Der Besuch von bezahlten Nachhilfestunden nimmt, bis auf die Ausnahme der Eltern mit einem ISCED von 6, mit zunehmendem Bildungsniveau der Eltern ab. In Bezug auf die psychosoziale Unterstützung lässt sich festhalten, dass mit zunehmendem Bildungsniveau der Eltern weniger Wert auf motivationale und emotionale Unterstützung gelegt wird. In Bezug auf die anderen Unterstützungsmassnahmen (Fördermassnahmen und finanzielle Unterstützung) sind keine Tendenzen aufgrund des höchsten Bildungsabschlusses der Eltern erkennbar. Für die psychosoziale Unterstützung und die finanzielle Unterstützung der Eltern konnten keine Tendenzen in Abhängigkeit mit dem Bildungsstatus der Eltern festgestellt werden.

6.2.5 Erziehungsziele und Erziehungsstile

Bei der Datenanalyse wurde unterschieden zwischen den handlungsleitenden Erziehungszielen der Eltern der befragten Personen und den von ihnen praktizierten Erziehungsstilen¹³⁸. In Bezug auf die von den Eltern der Befragten verfolgten Erziehungswerte hat sich in fünf Interviews (12 %) der Respekt vor anderen Personen (wie z. B. den Eltern, älteren Personen, Lehrpersonen und Gleichaltrigen) als wichtiges Erziehungsziel herausgestellt.

«Das ist einfach so das, also man hat versucht halt vor allem halt viel Respekt den Kindern beizubringen, also dass man vor allem auch Respekt vor den Lehrern, von den Grösseren, von den Älteren vor allem, vor den Grossvätern, vor der Grossmutter, oder viel Respekt auch vor den Eltern hat, das geht halt jetzt mit der Zeit halt schon ein wenig verloren. Das merke auch bei unserem kleinen Neffen» (I39, 79).

Bezüglich der praktizierten Erziehungsstile ergibt sich ein weitgehend ausgeglichenes Verhältnis zwischen dem autoritären und dem autoritativen Erziehungsstil. Während insgesamt 20 Befragte (49 %) ihren Eltern einen autoritären Erziehungsstil attestieren, gehen 17 Befragte (41 %) davon aus, dass sie von ihren Eltern autoritativ erzogen wurden. Auffallend ist die Heterogenität der Aussagen in Bezug auf den Urheber eines bestimmten Erziehungsstils und die Situationsabhängigkeit des Einsatzes eines bestimmten Erziehungsstils. So wurden in einigen Familien in erster Linie die Mütter als autoritär erziehend bezeichnet, wohingegen die Väter einen eher permissiven Erziehungsstil praktizierten.

«Der von meiner Mutter ein bisschen mehr, ein bisschen autoritärer als derjenige von meinem Vater. Mein Vater ist halt so ein wenig der Künstlertyp mehr und ein wenig lockerer in gewissen Belangen. Meine Mutter hat schon eher eine klarere Linie gefahren, immer. Und sie ist auch bei dem, was sie gesagt hat, geblieben. Mein Vater hat sich da immer erweichen lassen» (I7, 103).

Aber auch die umgekehrte Konstellation, mit einem autoritär erziehenden Vater und einer liberaleren Mutter, wurde in den Interviews geschildert.

¹³⁸ Boos-Nünning (2011, S. 23 ff.) unterscheidet zwischen Erziehungszielen in Migrantenfamilien im Sinne einer Werteerziehung, in der Werte wie Familialismus, Bildung, Religiosität, Sexualmoral und Geschlechtertrennung, Zwei- oder Mehrsprachigkeit sowie Respekt als Basis und übergeordnetes Ziel der Erziehung betrachtet werden. Erziehungsstile sind «Methoden, Grundsätze sowie theoretische Hintergründe, die bei der Kindererziehung bewusst oder unbewusst angewendet werden» (ebd., S. 33). Anhand der Dimensionen Zuwendung und Lenkung werden vier Erziehungsstile unterschieden: autoritär, autoritativ, permissiv und vernachlässigend.

«Also mein Vater ist manchmal so ein wenig der konservative Typ habe ich das Gefühl. Er selber ist auch streng erzogen wurde, weil sie halt viele Kinder waren, ich glaube sie waren vier Geschwister, sie sind damals noch strenger erzogen worden und er ist manchmal... Jetzt ist er zwar schon eher liberal geworden, jetzt vor allem seit ich volljährig bin sagt er eigentlich immer weniger. Also ich würde ihn schon eher insgesamt als konservativ beschreiben. Und meine Mutter ist mehr so die Liberale. Sie setzt auch Grenzen natürlich, sie hat immer gesagt, sie hat auch den Vater unterstützt gehabt, je nachdem, manchmal musste sie auch mal sagen, gut vielleicht ist das jetzt ein wenig übertrieben oder so, vor allem in Ausgangsfragen und so meistens (lacht)» (I32, 127).

Insgesamt wurde das Erziehungsverhalten der Eltern von den Befragten positiv bewertet. Obwohl sich gerade jene befragten Personen, deren Eltern einen autoritären Erziehungsstil pflegten in früheren Situationen mehr Freiheiten und Entscheidungsfreiraum gewünscht hätten, sind sie im Nachhinein zufrieden mit ihrer Erziehung – würden es bisweilen bei ihren eigenen Kindern sogar gleich handhaben.

«Das war tiptopp. Also es ist so, manche würden meinen, es sei hart. Manche denken eher so, es sei eher so zwangsmässig. Ich würde eher sagen, in einem gewissen Alter ist es wichtig, dass die Eltern nachhaken, dass die sozusagen bestimmen, was das Kind macht, weil der ist sich nicht bewusst, wie wichtig die Leistung ist in der Schule. Und ab einem gewissen Klassenniveau, beziehungsweise ab einem gewissen Alter ist sich der Schüler bewusst, was er gut machen soll, wie er das gut macht und so» (I37, 122).

«Aber ich glaube ich werde dann auch (...) versuchen ungefähr so zu sein. Also nicht so (!) streng, aber in diesem Stil, wie sie uns erzogen hat» (I16, 302).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass sich die Erziehungsziele der Eltern der befragten Personen auf den respektvollen Umgang mit dem Umfeld fokussieren und bezüglich der Erziehungsstile der autoritäre und der autoritative Erziehungsstil in etwa zu gleichen Teilen praktiziert wurde. Allerdings kann, wie zu erwarten war, nicht von einer idealtypischen Praxis autoritativen oder autoritären Erziehens ausgegangen werden. Je nach Familie werden die Mutter oder der Vater oder auch beide Elternteile als autoritär bzw. autoritativ erziehend wahrgenommen, die situationsabhängig über die Anwendung eines bestimmten Erziehungsstils entscheiden. Das in der Familie erlebte Erziehungsverhalten wird von einer Mehrheit der Befragten als positiv wahrgenommen.

6.2.6 Familiäre Vorbilder

In diesem Abschnitt soll untersucht werden, welche Personen aus den Familien der Befragten aus deren Sicht für ihre erfolgreiche Bildungsbiografie eine Vorbildrolle und Orientierungsfunktion für ihren schulischen Werdegang übernehmen¹³⁹.

6.2.6.1 Geschwister

Die wichtigste Vorbildfunktion in schulischer Hinsicht übernehmen die Geschwister der befragten Personen. Ältere Geschwister sind Vorbilder für den eigenen schulischen Werdegang, weil sie einen Weg gegangen sind, den die Befragten auch für ihre eigene Bildungsbiografie als erstrebenswert erachten. Diesbezüglich wurde untersucht, welche Bedeutung ihre älteren Geschwister aus der Sicht der Befragten durch ihre Rolle als Vorbilder für ihren Bildungserfolg haben. Insgesamt 17 Befragte (41 %) haben mindestens eine ältere

¹³⁹ Auf die Bedeutung der Familie bei Bildungsübergängen wird in Abschnitt 6.1.2 eingegangen.

Schwester oder einen älteren Bruder (vgl. Anhang 9.3). Sechs dieser interviewten Person bezeichnen einzelne ihrer älteren Geschwister als ihre Vorbilder in bildungsbiografischer und persönlicher Hinsicht.

«Ja, eigentlich mein Bruder wäre eine solche Person. Wo ich eigentlich zu ihm hinauf schaue. Er hat sehr viel richtig gemacht. Eben ich gehe jetzt sogar wieder auch an die gleiche Fachhochschule, welche er gemacht hat. Einfach halt in einer anderen Richtung. Aber eigentlich würde ich das Leben so leben wie er (lacht)» (I26, 181).

Nicht als Vorbild, aber als wichtige Unterstützungsquelle in schulischen Belangen bezeichnen fünf Befragte (12 %) ältere Brüder oder Schwestern.

«Also vor der Schwester habe ich wirklich am meisten Respekt, mehr als vor meiner Mutter, wenn es um das Schulische (!) geht, denn meine Schwester weiss so, wie es abläuft, wie es sein muss und wenn sie mich sieht, dass ich das nicht mache, dann sagt sie mir das auch. Meine Mutter, die sieht, ah ok, sie lernt jetzt etwas, aber sie weiss nicht, was ich lerne, ob ich es richtig mache und meine Schwester, die sieht das, sie sieht, sie ist jetzt an diesem Buch dran oder dieses Buch muss sie nicht lesen, dieses Buch ist überflüssig, das bringt ihr an der Prüfung nichts» (I2, 264).

Die Vorbild- und Unterstützungsfunktion älterer Geschwister ist aus Sicht der befragten Migranten also ein wichtiger Faktor für die Realisierung ihres Bildungserfolgs. Von der Informiertheit der älteren Geschwister über die Funktionsweise eines bestimmten Schultyps, den behandelten Schulstoff und über angemessene Lernstrategien konnten mehrere Befragte in der vorliegenden Studie unmittelbar profitieren.

6.2.6.2 Eltern

Die Vorbildfunktion der Eltern ist weniger direkt auf schulische Leistungen und Abschlüsse bezogen wie bei den älteren Geschwistern. Die Befragten betrachten ihre Eltern in erster Linie deshalb als ihre Vorbilder, weil sie sich trotz schwieriger Startbedingungen ohne Sprachkenntnisse und Beziehungen dank harter Arbeit und Beharrlichkeit in der Schweiz ein komplett neues Leben aufgebaut haben, eine Familie gegründet haben und sich erfolgreich ins Berufsleben integriert haben.

«Ja, ich weiss nicht, es ist einfach ... ich schaue manchmal ziemlich hoch zu meinem Vater hinauf, weil er ist halt schon unter schwierigen Umständen in die Schweiz gekommen. Hat etwas aufgebaut und das finde ich halt beeindruckend, also. Er verzichtet auf ziemlich viel für uns, hat dies auch früher gemacht und ja solche Sachen, welche man erst mit der Zeit mitbekommt und er hat der Familie sehr geholfen» (I45, 99).

«Sie ist immer so eine Person gewesen, ich muss sagen, sie ist eine starke Persönlichkeit. Sie hat immer 100 % gearbeitet, und Haushalt gemacht, und uns Kinder auch erzogen. Und das ist nicht so eine einfache Arbeit, und sie hat es recht gut gemacht, muss ich sagen. Und ich glaube, ich könnte es nicht. Für mich wäre es schon zuviel, wenn ich da Kinder hüten müsste. Und das alles unter einer Decke zu machen, und nicht drunter zu gehen, das ist nicht einfach, und deshalb finde ich schon, dass sie eine starke Persönlichkeit ist» (I35, 167).

«Die Eltern ist eigentlich fast klar, weil sie haben sich in dem Sinne wie eine neue Existenz aufgebaut, sie haben hier wie neu begonnen und dass wir jetzt so leben können, haben wir ihnen zu verdanken. Das war für mich doch ein rechter Ansporn, dass ich auch gemerkt habe, ich muss selber auch... durch meine eigenen Kräfte muss ich etwas aufbauen können, damit ich nicht immer von anderen abhängig bin. Diese gewisse Unabhängigkeit und dann auch der Ehrgeiz etwas zu erreichen» (I19, 140).

Gerade das letzte Zitat illustriert anschaulich, wie aufgrund der wahrgenommenen Leistungen der Eltern bei den Befragten die Aspiration entstehen kann, das von den Eltern begonnene Migrationsprojekt erfolgreich fortzuführen.

6.2.6.3 Andere Verwandte

Wenn von den Befragten andere Verwandte als Vorbilder für ihre eigene Bildungsbiografie genannt werden, dann lassen sich zwei Gruppen unterscheiden. Einerseits Verwandte, die im Herkunftsland der Eltern wohnen und dort einen hohen Bildungsabschluss erreicht haben oder einen aus Sicht der Befragten interessanten Beruf ausüben. Auch hier handelt es sich, wie bei den Eltern, nicht um Vorbilder in Bezug auf eine konkrete Bildungsbiografie wie bei den Geschwistern, sondern eher um ein diffuses Idealbild.

«Ich habe Verwandte, also die leben nicht hier in der Schweiz, die Leben in [Herkunftsland], die Richter sind, die Ärzte sind, also wirklich erfolgreiche Leute. Und das hat mich immer so, also wenn wir die getroffen haben, bin ich immer so, also ich war baff. Die Leute waren für mich immer so etwas von cool und wow... so aber. Ich habe jetzt nicht näher Kontakt zu denen, wahnsinnig nahen Kontakt. Ich habe die halt ein zwei Mal gesehen in meinem Leben bis jetzt» (I44, 139).

Andererseits werden Cousins, ähnlich wie ältere Geschwister, die einen ähnlichen Weg in ihrer Bildungsbiografie beschritten wie die befragten Personen, als wichtige und nahe Vorbilder bezeichnet. Aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu ähnlichen Alterskohorten sind sie für die Befragten auch als schulische Unterstützungsinstanzen von grosser Bedeutung.

«Und ja, meine Cousine. Sie hat eben... Von unserer Familie waren wir eben die, also die ältesten halt, die eben als Erstes eben in die Sek und in den Gymer und so kamen. Und sie war eben ein Jahr älter als ich und dann habe ich eigentlich... Ja, hat sie mir gesagt, ja mit... wenn du das und das tust, kannst du dann später das und das tun und kannst dann später studieren gehen und sonst wird es halt ein wenig schwieriger und... und so. Sie gab mir eigentlich Ratschläge und wie sie das selber gemacht hatte und auch Prüfungen und... und auch dann zum Beispiel Maturaarbeit hat sie mich auch unterstützt. Ja, wir haben uns eigentlich gegenseitig geholfen, immer» (I33, 121).

«Nacheifern, wollte ich eben immer meinen Cousins. Die haben alle das Gymnasium gemacht und sind dann am Studieren gewesen. Und ich habe gedacht ja, das ist für mich damals normal gewesen, dass jeder nachher ins Gymnasium geht und studieren geht. Und dann habe ich halt auch diesen Weg genommen. Ich denke mal, das ist der Einfluss gewesen» (I45, 29).

Zusammenfassend lassen sich also zwei verschiedene Typen familiärer Vorbilder unterscheiden. Einerseits ältere Geschwister und Cousins, die den Befragten durch ihre Bildungsbiografien ein unmittelbares Bild eines erstrebenswerten schulischen Werdegangs vermittelten. Andererseits die Bewunderung der Leistungen der Eltern, die trotz Migration und Startschwierigkeiten in der Schweiz ein erfolgreiches Leben aufgebaut haben, sowie bildungserfolgreiche Verwandte aus dem Herkunftsland der Eltern.

6.2.7 Zusammenfassung

Die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse der vorliegenden Interviewdaten lässt sich im Hinblick auf das Vorhandensein familiärer Ressourcen zugunsten des Bildungserfolgs der Befragten wie folgt zusammenfassen: Die Mehrheit der Familien der befragten Personen ist zwischen 1965 und 1989 und aus ökonomischen Gründen in die Schweiz migriert. Gut ein Viertel der Familien ist aus den Herkunftsländern geflüchtet. Ins-

gesamt verfügen gerade die Befragten mit einem südasiatischen (Indien und Sri Lanka) und südosteuropäischen (Kroatien, Bosnien, Serbien und Mazedonien) Migrationshintergrund über eine ausgeprägte Verwurzelung in der Herkunftskultur ihrer Eltern, was in der Beibehaltung kultureller Praktiken wie Religion, Essen und Trinken, kulturelle Aktivitäten, Kleidung, Ferien im Herkunftsland sowie vorhandenen Rückkehrabsichten seitens der Eltern oder der Befragten zum Ausdruck kommt. Zusätzlich zur nach wie vor ausgeprägten Identifikation mit der Herkunftskultur der Eltern fühlen sich die Befragten als Schweizer, identifizieren sich mit dem hiesigen Wertesystem und verfügen zu drei Vierteln auch über den Schweizer Pass. Die befragten Personen verfolgen also mehrheitlich die Akkulturationsstrategie der Integration, die sowohl die Beibehaltung der kulturellen Wurzeln als auch die Identifikation mit der Aufnahmekultur beinhaltet. Dieser Aspekt ist als erste wichtige Ressource in Hinblick auf die Erbringung von hohen schulischen Leistungen zu betrachten. Insgesamt sind die Bildungsaspirationen der Eltern der befragten Personen hoch. Besonders ausgeprägt sind Erwartungen der Eltern hinsichtlich der schulischen Leistungen ihrer Kinder dann, wenn zwischen dem momentanen sozioökonomischen Status und dem im Herkunftsland erlangten Bildungsniveau eine Diskrepanz besteht. Die hohen Aspirationen der Eltern werden einerseits durch die Hoffnung alimentiert, dass ein höherer Bildungsabschluss den Befragten bessere Startbedingungen für das Berufsleben ermöglicht. Andererseits tragen ein allgemein hohes familiäres Bildungsniveau und die kulturell bedingte Bedeutung von Bildung zu den hohen Bildungsaspirationen der Eltern bei. Die hohen Erwartungen der Eltern werden begleitet von ausgeprägten schulbezogenen (Informiertheit über das Schweizer Bildungssystem, Hausaufgabenhilfe, Nachhilfe, Fördermassnahmen), psychosozialen (motivationale und emotionale Unterstützung) und finanziellen Unterstützungsleistungen. Während im Bereich der schulbezogenen Unterstützungsleistungen die Informiertheit über das Bildungssystem und die Unterstützung der Kinder anhand von Hausaufgabenhilfe mit zunehmendem Bildungsniveau der Eltern ansteigt, nimmt die Unterstützung durch Nachhilfe mit der Höhe des Bildungsabschlusses der Eltern ab. Die hohen Bildungsaspirationen, gekoppelt mit ausgeprägten und breit abgestützten Unterstützungsleistungen, können als zweite zentrale familiäre Ressource zugunsten des Bildungserfolgs der befragten Personen bezeichnet werden. In Bezug auf das Erziehungsverhalten der Eltern der Befragten konnte mehrheitlich eine Orientierung an autoritativen oder autoritären Erziehungsstilen festgestellt werden. Im Bereich der familiären Vorbilder haben sich ältere Geschwister als wichtige Mentoren und Orientierungsinstanzen für die Interviewten herausgestellt. Die Vorbildfunktion der Eltern beschränkt sich auf die Anerkennung deren Leistung im Rahmen der Migration der Familie in die Schweiz. Auch andere Verwandte werden als familiäre Vorbilder genannt, jedoch nicht hinsichtlich einer konkret anzustrebenden Bildungsbiografie, sondern eher als diffuse Idealbilder von Familienmitgliedern, die es in ihrem Leben zu etwas gebracht haben. Das Vorhandensein familiärer Vorbilder, z. B. ältere Geschwister, die als schulische Mentoren fungieren oder im Sinne von ideellen Vorbildern wie Eltern oder bildungserfolgreichen Verwandten, konnte im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse als dritte familiäre Ressource eruiert werden.

6.3 Schulische Ressourcen

In Kapitel 3 werden aus theoretischer Sicht die aus dem Kontext der Schule relevanten Determinanten schulischer Leistung präsentiert. In Kapitel 4 erfolgte dann eine Aufarbeitung der für den Bildungserfolg relevanter schulischer Konzepte in Bezug auf die Situation von Personen mit Migrationshintergrund. Entlang dieser Grundlagen soll in der Folge zuerst auf den Einfluss der besuchten Schulklassen eingegangen werden (6.3.1), und dann werden die Ergebnisse in Bezug auf das wahrgenommene Verhältnis zu den Lehrpersonen präsentiert (6.3.2).

6.3.1 Klassen

Die Relevanz der im Verlauf der Bildungsbiografie besuchten Schulklassen wurde in erster Linie in Bezug auf drei Bereiche näher analysiert. Ein aus Sicht der Befragten relevanter Faktor sind Effekte der Zusammensetzung der besuchten Schulklassen (6.3.1.1). Weiter hat sich das Klassenklima als relevanter Faktor für den Bildungserfolg der befragten Migranten herausgestellt (6.3.1.2). Im Rahmen der Kategorie «Klassenklima» haben sich während der Codierung der Interviews insbesondere Unterkategorien in Bezug auf die Beziehung und den Umgang zwischen den Schülern ergeben (Zusammenhalt, Gruppenbildung, Diskriminierungserfahrungen). Ein Aspekt, der in der bestehenden Forschungsliteratur zu bildungserfolgreichen Migranten kaum thematisiert wird, ist die Stellung bzw. die Rolle dieser Personen in einer Klasse. Dieser Thematik ist deshalb ein eigenes Abschnitt gewidmet (6.3.1.3).

6.3.1.1 Zusammensetzung

Bei der Schilderung der Zusammensetzung der besuchten Schulklassen äussern sich die Befragten in erster Linie in Bezug auf die Durchmischung der Klassen mit Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Die meisten Befragten, die sich zur Zusammensetzung von Schulklassen äussern, haben Klassen besucht, in denen sie als Personen mit Migrationshintergrund in der Minderheit waren. 14 Interviewte (34 %) besuchten Klassen, in denen die Migranten gegenüber den Schweizern in der Unterzahl waren.

«In der Sek bin ich auch einer von wenigen ... wir waren glaube ich zwei Ausländer in der Klasse, oder vier fünf in der ganzen Stufe» (I45, 17).

Mehrfach wurde von den Befragten die Beobachtung gemacht, dass sich mit steigendem Schulniveau der Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund in der Klasse stark reduzierte. Grundsätzlich wird die Durchmischung von Schweizern und Migranten in der Primarschule als am ausgeprägtesten geschildert. Sobald mit dem Übergang auf die S1 eine erste Unterscheidung nach schulischen Leistungen geschah, wurde von mehreren Befragten dieser Effekt, je höher das Schulniveau, desto niedriger der Migrantenanteil, beobachtet. Eine zusätzliche Ausdünnung findet mit dem Übergang auf die S2 statt. Eine Tatsache, die sich aufgrund vorhandener Statistiken zu den Bildungsabschlüssen von Personen mit Migrationshintergrund leicht belegen lässt (vgl. Kapitel 2).

«Ja also ich muss sagen, was mir wirklich aufgefallen ist, ist natürlich, dass während der Primarschulzeit meine Mitschüler wirklich der grösste Teil, also über 90 Prozent kann man eigentlich sagen, ja Schüler mit Migrationshintergrund waren. Das war während der Primarschule wirklich so zu beobachten. Und ähm aber nachher nachdem ich jetzt in die Kanti gekommen bin, also ins Gymnasium, war das dann schon nicht mehr so. Also was Leute mit Migrationshintergrund angeht, hat man schon gemerkt, dass sie in der Oberstufe, vor allem in der Kanti also eher weniger vertreten sind. Da muss ich sagen, sind die meisten Mitschüler die ich hatte, doch Schweizer ja» (I23, 43).

Einige Befragte waren aus diesem Grund gerade in höheren Klassen im Gymnasium oder in der BMS die einzigen Migranten in der Klasse. Hinzu kommt der Einfluss von ländlichen Gemeinden, in denen der Migrantenanteil generell tiefer liegt, was bisweilen dazu führte, dass die Befragten in der Primarschule die einzigen Migranten in der Klasse waren. Erst mit dem Wechsel ins Gymnasium oder in die BMS ergab sich eine aus Sicht der Befragten willkommene Durchmischung.

«Die Atmosphäre ist immer ein bisschen besser geworden, also dort hat man schon gemerkt, ja Personen von [Ort 1], von [Ort 2], von [Ort 3], von [Ort 4] da hat es eben auch Mischungen gehabt, ist recht speziell gewesen, auch mal andere Personen zu sehen, andere Freundschaften zu machen. Ja, es ist lustig geworden» (I39, 37).

Vom gegenteiligen Fall, nämlich dass es in einer Klasse mehr Migranten als Schweizer hatte, berichten lediglich neun Personen (22 %). Diese Situation wird für die Primarschule mit einem generell hohen Migrantenanteil in der Gemeinde bzw. für die S2 mit einer stärkeren Durchmischung in städtischen Kontexten begründet.

«Nein, also in der Primar war ich vielleicht die einzige, aber nachher dann in der Bez gab es dann noch ein paar andere, die auch, also Eltern haben die nicht aus der Schweiz sind... ähm... aber auch dort hatte ich nicht das Gefühl, dass sie irgendwie Probleme gehabt hätten, also habe ich nicht so empfunden und in der Kanti sowieso nicht, also dort, wir waren so eine multikulturelle Klasse, also schon alle Schweizer aber irgendwie aus allen Ecken der Welt...» (I22, 31).

Das letzte Zitat bringt die Grundhaltung der befragten Personen in Bezug auf die Durchmischung von Klassen mit Personen mit und ohne Migrationshintergrund sehr treffend zum Ausdruck. Bis auf wenige Ausnahmen wird die Klassenzusammensetzung, ob mit einem höheren Migrantenanteil oder mit mehr Schweizern in der Klasse, als unproblematisch beschrieben und hatte aus Sicht der Befragten keinen nennenswerten Einfluss auf schulische Leistungen. Betrachtet man, wie in Abschnitt 4.2.2.1 bereits beschrieben, die Klassenzusammensetzung als einen der Prädiktoren für das Klassenklima, muss von einem indirekten Einfluss ausgegangen werden. Deshalb werden im folgenden Abschnitt Ergebnisse präsentiert, die sich darauf beziehen, wie die Befragten das jeweilige Klassenklima wahrgenommen haben und welche Relevanz sie den jeweiligen Klassenklimas für ihre schulischen Leistungen attestieren.

6.3.1.2 Klassenklima

Insgesamt werden die erlebten Klassenklimata, die Interaktion also zwischen den Schülern innerhalb einer Klasse, von den Befragten als mehrheitlich positiv beschrieben. So äussern sich 30 befragte Personen (73 %) dahingehend, dass in den von ihnen besuchten Klassen von der Primarschule bis zum Gymnasium bzw. zur BMS die soziale Kohäsion innerhalb des Klassenverbunds meist gegeben war.

«Aber innerhalb unserer Klasse sind wir recht alle vernetzt gewesen, auch keine Aussätzige oder so wir sind einfach alle so Kolleginnen und Kollegen und keine Extragrüppchen und so. Es ist wirklich alles, wir sind einfach wirklich kompakt, einfach, auch wenn wir irgendwie neben der Schule etwas gemacht haben, allen ist irgendwie gesagt worden: «Hey wir gehen dort hin du kannst ja auch noch kommen oder wir gehen noch da hin, du kannst ja auch noch kommen.»» (I14, 175).

«Also auf die Atmosphäre hatte ich es eigentlich immer gut bis jetzt. Es war eigentlich immer mehr oder weniger ein Klassenzusammenhalt ein guter» (I17, 114).

Insbesondere im Gymnasium und in der BMS wurden aufgrund von bereits bestehenden Kollegschaften und Freundschaften häufiger Gruppen gebildet, die durch ihre Abgeschlossenheit gegen aussen eine gemeinsame Klassenidentität erschwerten. Diese Entwicklung entspricht der für das Jugendalter charakteristischen Cliquenbildung (vgl. Göppel 2005, S. 160 f.) und wurde von den Befragten nicht als negativ wahrgenommen, sondern als natürlich entstehende Konstellation. Dass es zwischen einzelnen Gruppen Auseinandersetzungen gegeben hätte, die sich in irgendeiner Hinsicht auf die schulische Leistung der Befragten auswirkten, ist aus den vorliegenden Daten nicht ersichtlich. Aus Sicht der Befragten beeinflusste die Gruppenbildung, die in erster Linie auf der S2 stattfand, das Klassenklima nicht negativ.

«Ja, aber eher nachher, so in der Primarschule, Sek I vielleicht dort ein bisschen mehr. Nachher als wir wirklich dann in der Sek, vor allem in der Sek wo die Pubertät dann anfang. Die Jungs wollten nichts mehr mit den Mädchen machen und dann halt die zwei (...) extreme Gruppen, aber untereinander hat man sich immer noch recht gut verstanden. Unter den Jungs gab es... haben sie so ein bisschen gestritten oder sich ein bisschen geprügelt, aber das war normal. Deshalb... allgemein war es nie... hatten wir nie solche Probleme mit Gruppenbildung. Es war recht... immer sehr problemlos verlaufen (lacht)» (I19, 43).

«Ja, aber das Klassenklima selber... Also es ist überall gut gewesen, aber es hat zum Beispiel im Untergymnasium mehr Grüppchen gegeben. Nachher im Gymnasium gab es nochmals ein bisschen kleinere Grüppchen, aber wir konnten schon immer zusammen funktionieren» (I46, 45).

Ein weiterer Aspekt, der von den befragten Personen in Bezug auf das Klassenklima genannt wurde, ist die Konkurrenz zwischen Schülern innerhalb einer Klasse und deren Implikationen für die schulische Leistung. 14 Befragte (34 %) äussern sich dahingehend, dass es in den von ihnen besuchten Klassen Konkurrenzsituationen zwischen einzelnen Schülern oder ganzen Gruppen gab. Insbesondere ab der S1, im Vorfeld zum Übergang auf die S2 gab es nach den Aussagen der Befragten vermehrt Konkurrenzsituationen, die auch als relevant für die schulischen Leistungen betrachtet wurden.

«Und dann ja hat es schon ein bisschen angezogen dort, aber in der Klasse denke ich hat es immer Leute gehabt, die weniger gemacht haben und andere, die mehr gemacht haben, aber nicht einen Klassenkampf. Und ehm, nachher in der Bezirksschule ist es schon deutlich anders gewesen. Also dann hat man es schon auch gemerkt, dass jeder wirklich schaut (!) und dass, dass... Also wir haben eine mega gute Klasse gehabt und dann ist wirklich so ein Konkurrenzkampf gewesen dort» (I3, 101).

Mehrere befragte Personen sehen in den entstandenen Konkurrenzsituationen einen klaren Vorteil für die eigenen Schulleistungen, weil sie sich von anderen Schülern oder dem generell vorhandenen konkurrenzorientierten Klima motivieren liessen.

«Und dort hatten wir eigentlich alle das gleiche Ziel gehabt, in der Sekundarstufe... hatten uns gegenseitig angespornt und das ist... also, ich muss sagen, sie sind auch ein bisschen der Grund, wieso ich so gute Noten hatte. Es ist immer so wie kampfmässig zu und her gegangen» (I31, 135).

«Ja, also sehr. Hauptsächlich in der grossen Gruppe, dort haben sie halt schon probiert besser zu sein und die haben es dann auch gesagt: «Ich habe die bessere Note in dem und ...» Also die haben schon ein recht starkes Konkurrenzdenken gehabt und weil wir halt ein Wirtschafts-Gymnasium waren, hatte ich das Gefühl, haben sie uns sowieso noch auf diese Schiene gepuscht. So ein bisschen eine Gehirnwäsche fast (lacht) und bei denen hat es dann halt sehr gefruchtet, also ein bisschen mehr als bei mir» (I43, 189).

Ein konkurrenzorientiertes Klassenklima wird von den befragten Personen also grundsätzlich als förderlich für die eigenen Schulleistungen und nicht als unangenehm oder einengend wahrgenommen. Entsprach das Klassenklima nicht ihren eigenen Vorstellungen, entwickelten die Befragten Strategien mit der Situation umzugehen (vgl. letztes Zitat). Während Konkurrenzsituationen in den besuchten Klassen in erster Linie später in der Bildungsbiografie der Befragten auftauchten, kamen es bei einem knappen Drittel der Interviewten (12, 29 %) in erster Linie während der Primarschulzeit zu rassistischen Äusserungen und Diskriminierungen von anderen Schülern in der Klasse. Insbesondere Befragte, die in Gemeinden in den Kindergarten und in die Schule gingen, in denen der Migrantenteil klein war, beschreiben ihre Situation ähnlich.

«Und dann hat es jeweils noch so Rassismus gegeben. Mit dem habe ich mich noch konfrontieren müssen. Also eigentlich so bis zur Fünften, Vierten ist es so gewesen und nachher ist das schon wieder weg gewesen und dann ist es fast schon normal gewesen dass man da in der Klasse jemand anderes hat» (I14, 143).

«Bei den Schülern hat man das dann halt doch ein klein wenig mehr gemerkt, dass sie eben so Vorurteile haben. Und dass man halt ... eben so, niemand wollte mit einem reden am Mittagstisch oder so. Man hat wirklich, also, die Gespräche sozusagen erzwingen müssen» (I25, 87).

«Also eben in der Primarschule war das eher so ein distanziertes Klima gewesen. Ja ich bin nicht richtig aufgenommen worden und so. Viel gibt es dort nicht zu erzählen. Dann ist man halt ein Einzelgänger» (I26, 53).

«Ja, [Wohnort] ist halt so ein wenig ein... eben ein kleines Dorf, wo man am Anfang ziemlich skeptisch war, wenn eine wie ich halt kam oder eine Ausländerin. Und halt schon so... ja... halt... Ja Rassismus wurde dort ziemlich gross geschrieben. Also, vor allem von den Mitschülern halt. Also, von... von denen in meiner Klasse. Und... und ja am Anfang, in der zweiten Klasse... nein in der dritten Klasse...» (I33, 85).

«Ich hatte viele Probleme in der Schule weil ich halt dunkelhäutig bin und viele haben mich nachher... ich bin nicht so gut ausgekommen mit meiner Klasse. Sie haben mich viel fertig gemacht und so und blöd getan, es wurde immer besser je älter man geworden ist. Im Kindergarten war es wirklich schlimm, da hat niemand mit mir gespielt, ich war wirklich allein zum Teil» (I40, 7).

Wie die obigen Zitate zeigen, waren für viele Befragte während der Primarschulzeit rassistisches Verhalten und diskriminierende Äusserungen vonseiten der Mitschüler eine Realität, mit der sie sich konfrontiert sahen. Mit der Zeit traten sie solchen Situationen mit einem grösseren Selbstvertrauen gegenüber und entwickelten Reaktionsmuster und Bewältigungsstrategien, indem sie ihren Mitschülern die Situation vor Augen führten.

«Ja es gibt halt so politische Diskussionen und so und ich habe auch ein paar in der Klasse gehabt, die voll SVP, mega radikal und dann habe ich immer gesagt: «He pass auf was du sagst, weil Ausländer ist ein weiter Begriff mit dem bin auch ich gemeint» und so. «Ja wir meinen ja nicht dich»» (I12, 159).

«Die Lehrer hatten eine Plakatwand aufgestellt, wo es um die Ausschaffungsinitiative ging. Da haben sie Pro und Kontra gemacht, so Zeitungsartikel aufgeklebt und dann hing dort ein Stift und jeder konnte zu Pro und Kontra seinen eigenen Kommentar dazugeben. Bei Pro-Ausschaffungsinitiative stand so Blödsinn von wegen: «Weil wir eh schon zu viele Ausländer haben» und «Weil die Jugos und Serben und Türken nach Hause gehen sollen, die haben da auch ihren Platz» und so. Ich stand dort und habe aus meiner Tasche einen roten Filzstift geholt und zuerst mal alle Schreibfehler von ihnen korrigiert (lacht). Mir kann niemand vorwerfen, ich sei (...) in diesem Sinne (...) ... mich rassistisch behandeln, weil ich dann einfach mit meinem Wissen quasi zurückschlage und finde: «Weisst du was? Du kannst ja nicht mal recht schreiben...»» (I9, 132).

Inwiefern die diskriminierenden Äusserungen der Mitschüler einen direkten Einfluss auf die schulischen Leistungen der Befragten hatten, ist schwierig zu beurteilen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass diese Erfahrungen einen indirekten Einfluss auf nicht-kognitive Lernvoraussetzungen wie Selbstwirksamkeit oder Selbstkonzept haben (vgl. Abschnitt 6.5.2).

6.3.1.3 Eigene Stellung in der Klasse

Ein weiterer relevanter Aspekt, der von den Befragten im Rahmen der Bedeutung der besuchten Schulklassen für ihren Bildungserfolg genannt wurde, ist ihre Stellung bzw. Rolle, die sie aus ihrer Sicht in ihren Schulklassen hatten. Mit 22 Personen (54 %) äusserte sich eine Mehrheit der Befragten zu diesem Thema, was auf die Relevanz der Selbstwahrnehmung ihrer Person innerhalb des Kollektivs Schulklasse verweist. Die Kategorie «Stellung in der eigenen Klasse» wurde aufgrund der Aussagen der Befragten induktiv in drei Unterkategorien unterteilt: Einzelgänger, Vermittler und Exot. Der Grossteil der Befragten, die sich zum Thema äusserten, erkennt sich selbst in einer dieser Rollen wieder, zwei Personen identifizieren sich abhängig vom jeweiligen Kontext mit zwei Rollen. 11 der 22 Befragten (50 %), die sich zu ihrer Stellung in der Klasse äusserten, bezeichnen sich selbst als Einzelgänger, einige gar als Aussenseiter. Die Gründe für das Zustandekommen dieser Position in der Klasse lagen entweder in der fehlenden Akzeptanz der Mitschüler, oft weil sie andere Interessen hatten als die Mehrheit der Klasse, in seltenen Fällen auch im Migrationshintergrund.

«Ich konnte mich einfach nicht gut in die Klasse integrieren, weil sie einfach so Dinge gemacht haben, die ich zum Beispiel nie machen würde. Sie hatten so Hobbys, die mich einfach auch nicht interessiert haben. Also ich interessiere mich nicht so fürs Musikhören, Disco und so. Shoppen mag ich eigentlich auch nicht. Sie interessierten sich einfach für solche Dinge und ja, es hat mich eben nicht gerade so angezogen und ich stand dann immer so daneben und ich habe zugeschaut, ich wollte, aber ... irgendwie war ich zu komisch» (I34, 129).

«Also, ich habe im Prinzip, in der Kanti, dort hat es für mich nur die Schule gegeben und sonst... also es war für mich alles. Wenn ich daheim war, dann war ich daheim. Also es hat sicher mal Tage gegeben, an denen ich etwas mit der Klasse gemacht hat, aber das ist wirklich gewesen, weil ich ja, die ersten zwei Jahre hatte ich noch die Hoffnung, dass ich mich noch integrieren kann in die Klasse. Aber irgendwann habe ich dann gefunden, ja gut, ich muss denen eigentlich nicht nachrennen, also, ich meine, ich habe das nicht nötig und ich verstehe es jetzt auch nicht, weshalb ich mich so «verbeugen» muss, für diese Leute, ich bin ja das gar nicht. Und darum habe ich gedacht, ich bin lieber alleine. Also lieber allein als in schlechter Gesellschaft, sagt man» (I25, 97).

In der Primarschule nachher in [Schulort] habe ich mich schon ein bisschen (...) habe ich mich schon ein bisschen ausgeschlossen gefühlt zum Teil, aber das ist auch so gewesen weil ich dann noch nicht wirklich deutsch konnte. Ich musste das alles zuerst lernen (I46, 43).

Die am zweithäufigsten genannte Rolle (8, 36 %) war jene des Vermittlers, der selbst nicht Mitglied einer geschlossenen Gruppe ist und sich dadurch in den unterschiedlichen Gruppen innerhalb einer Klasse bewegen kann. Diese Rolle ist charakterisiert durch eine breitgefächerte soziale Akzeptanz innerhalb der Klasse und einer Offenheit gegenüber unterschiedlichen Interessenlagen.

«Ich war vor allem die, die von den einen zu den anderen ging, mal dahin gesessen, mal dahin gesessen und das hat mir gut gepasst. Das war super. Im [Schulname] genau das Gleiche» (I9, 122).

Dann in der Sek, ist es dann ... ja klar, so anfangs Teenager, so mit 13 fangen dann die richtigen Gruppierungen an und ... ja, es ist dann die Gruppierung gewesen, so Streber gegen die gut Aussehenden... ja, beliebte... und, ich bin gerade in der Mitte gewesen, also ich bin ein Streber gewesen, aber ein gut aussehender Streber, oder beliebter Streber deshalb hatte ich mich mit beiden Gruppen verstanden... also ich bin gerade so wie eine Brücke gewesen. Und, ja wenn die Beliebten etwas von den Strebern wollten, dann sind sie zuerst zu mir gekommen... (I13, 58).

Ich bin eigentlich mit allen, mit allen, ehm gut ausgekommen, vorwiegend. Ich bin halt einer, der viel spricht (schnorrt). Und, also, ja und ehm viel, also der auch gerne etwas erfahren würde und so und habe ich auch... Also ich habe es eigentlich mit allen (!) gut gehabt, ich bin immer bei allen ein bisschen gewesen. Auch, auch jetzt, also, eigentlich eben ab der Sek B ist es dann, habe ich es wirklich mit allen gut gehabt. Wir sind immer eine (!) Gruppe gewesen, nicht zwei drei, sondern nur eine (!) Gruppe. Und auch, und eben in der Lehre. Es hat einfach noch eine Rauchergruppe gegeben, aber das ist dann wieder etwas anderes (schmunzelt). (Transkripte\16: 186)

Die restlichen drei Befragten (14 %), die sich explizit über ihre Stellung in den besuchten Schulklassen äusserten, empfanden ihre Rolle in der Schulklasse als Exoten – ihrem Verständnis nach positiv konnotierte Aussenseiter.

Und dann eben (lacht)... das Gymnasium ist dann schon krass gewesen, weil ich bin eben so ein bisschen die einzige gewesen aus der Stadt und eben die einzige [Nationalität] im ganzen Schulhaus. Also das Gymnasium [Schulname] ist eigentlich schon ein kleines Gymnasium, also 400 Schüler. Aber ich bin schon recht aufgefallen (I13, 42).

Zusätzlich zur eigenen Stellung in der Klasse wurden Aussagen zum individuellen Zugehörigkeitsgefühl in einer Klasse codiert. Die Kategorie «Zugehörigkeitsgefühl» wurde anhand der Interviewdaten induktiv durch drei evaluative Subkategorien präzisiert: «integriert», «dazwischen» und «isoliert». Die Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zeigen, dass sich eine knappe Mehrheit der befragten Personen in ihren Klassen gut integriert fühlte (20, 49 %).

Eigentlich immer Teil eines Ganzen. Bin immer gerne in die Schule, vor allem wegen den Kollegen, auch wegen den Lehrern jetzt in der Berufsschule. Hatte sehr gute Lehrer. Konnte mich wirklich mit ihnen unterhalten wie mit Kollegen. Bin wirklich immer gerne in die Schule gegangen, habe mich dort wohlfühlt (I17, 230).

Zehn Personen (24 %) fühlten sich manchmal gut integriert, manchmal auch fehl am Platz während einer gewissen Zeit oder in bestimmten Klassenkonstellationen.

«Grösstenteils kann man sagen, bin ich schon ein Stück vom Kuchen gewesen ja. Also ich bin schon so weit drin in der Kanti, also ich habe mich jetzt schon für den Weg entschieden, dann ziehe ich das ja auch durch oder. Aber manchmal hatte ich schon das Gefühl gehabt, ich stehe jetzt etwas allein da mit meiner Meinung. Oder äh wie ich jetzt halt mich präsentiere oder wie ich mich ausbebe oder halt was für eine Art Mensch ich bin. Also ich habe schon viele Male das Gefühl gehabt, ja die Leute hier in der Kanti sind halt etwas anders als ich und so. Und ich bin jetzt halt alleine und so. Manchmal habe ich mir Gedanken gemacht, aber mit der Zeit gewöhnt man sich daran» (I23, 163).

Lediglich eine Person (2 %) hat sich mehr oder weniger während ihrer ganzen Schulkarriere in den besuchten Klassen nicht integriert gefühlt.

Nicht viel (lacht). Also, ich bin... ich weiss nicht... ich bin nie gerne in die Schule, glaube ich, gross. Ich habe auch nie viel gelernt zuhause. Ich glaube eher, weil ich gezwungen worden bin von den Eltern. Ich bin eben auch nicht gerne in die Schule wegen den Lehrern, also weil... (...) ich hatte einfach zwei, drei Kolleginnen und sonst (...) nicht wirklich viel. Dann habe ich... bin ich... ich wurde auch viel gehänselt und gemobbt und alles und deshalb habe ich es überhaupt nicht gerne gemacht. Es gefällt mir nur das hier, eigentlich (lacht) (140, 39).

Betrachtet man die oben beschriebenen Aussagen der bildungserfolgreichen Personen mit Migrationshintergrund zur Zusammensetzung, zum Klassenklima und zur eigenen Stellung in den besuchten Klassen in Abhängigkeit des besuchten Schultyps, so ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tabelle 6.8):

Tabelle 6.8: Zusammensetzung, Klassenklima und eigene Stellung in der Klasse abhängig vom besuchten Schultyp (Analyseeinheit: Personen, Mehrfachcodierungen möglich) (n=41)

| | BMS | | Gymnasium | |
|------------------------------------|-----|------|-----------|------|
| Zusammensetzung | | | | |
| weniger mit Migrationshintergrund | 3 | 25 % | 10 | 34 % |
| mehr mit Migrationshintergrund | 3 | 25 % | 6 | 21 % |
| weniger mit steigendem Schulniveau | 3 | 25 % | 3 | 10 % |
| einzigster Migrant | 1 | 8 % | 4 | 14 % |
| Durchmischung | - | - | 3 | 10 % |
| Klassenklima | | | | |
| Zusammenhalt | 8 | 67 % | 22 | 76 % |
| Gruppenbildung | 7 | 58 % | 17 | 41 % |
| Konkurrenz | 3 | 25 % | 11 | 38 % |
| Diskriminierungserfahrungen | 5 | 42 % | 7 | 24 % |
| Eigene Stellung in der Klasse | | | | |
| Einzelgänger | 4 | 33 % | 9 | 31 % |
| Vermittler | 2 | 17 % | 6 | 21 % |
| Exot | - | - | 3 | 10 % |
| n | 12 | | 29 | |

Insgesamt ähneln sich die Aussagen der Befragten in Bezug auf die drei Kategorien Zusammensetzung, Klassenklima und eigene Stellung in der Klasse. In erster Linie bei der Kategorie «Klassenklima» unterscheiden sich die Aussagen der Befragten in Abhängigkeit vom absolvierten Schultyp. Die Absolventen einer BMS beschreiben im Bereich des Klassenklimas deutlich häufiger stattfindende Gruppenbildungen (58 %) als die Absolventen eines Gymnasiums (41 %). Auch Diskriminierungserfahrungen werden von ehemaligen Berufsmaturitätsschülern mit 42 % häufiger genannt als von ehemaligen Gymnasiasten (24 %). Bezüglich der erlebten Konkurrenz innerhalb der besuchten Klassen ist der Wert bei den Absolventen eines Gymnasiums mit 38 % höher als bei den BMS-Absolventen mit 25 %. Im Bereich der Klassenzusammensetzung wird das Phänomen der sinkenden Zahl

an Migranten mit steigendem Schulniveau von Absolventen einer BMS mit 25 % häufiger genannt als bei ehemaligen Gymnasiasten mit 15 %.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die befragten Personen während ihrer Bildungsbiografie in Bezug auf den Migrationshintergrund durchmischte Klassen erlebt haben, die mehrheitlich über einen guten Zusammenhalt als Kollektiv verfügten, wobei in der S2 die Gruppenbildung von zunehmender Bedeutung war. Konkurrenzsituationen und Diskriminierungserfahrungen erlebten ungefähr ein Drittel der Befragten. Ebenfalls ein knappes Drittel der interviewten Personen fühlte sich in seiner Klasse als Einzelgänger, ein Fünftel als Vermittlungsperson zwischen unterschiedlichen Subgruppen in der Schulklasse. Es kann festgehalten werden, dass sich die befragten bildungserfolgreichen Migranten in ihren Klassen mehrheitlich wohl und von ihrer Klasse unterstützt fühlten. Allerdings gehörten Rassismus und Diskriminierung sowie Ausgrenzung und Mobbing für einige der Befragten ebenso zu den Erfahrungen in den besuchten Schulklassen.

6.3.2 Verhältnis zu den Lehrpersonen

Neben dem Umgang mit den Schülern untereinander ist das Verhältnis der Befragten zu den Lehrpersonen ein zentraler Faktor für die Ermöglichung schulischen Erfolgs. Deshalb wird es im nächsten Abschnitt darum gehen, zu zeigen, wie die befragten Personen das Verhältnis zu den Lehrpersonen im Verlauf ihrer Bildungsbiografie in einem holistischen Urteil einschätzen (6.3.2.1), welche Einflussfaktoren konkret eine Rolle für das Verhältnis zu den Lehrpersonen gespielt haben (6.3.2.2) und wie die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Eltern ausgestaltet war (6.3.2.3).¹⁴⁰

6.3.2.1 Holistisches Urteil

Das holistische Urteil in Bezug auf das Verhältnis zu ihren Lehrpersonen wurde mit folgender Frage erhoben: «Welches Verhältnis hatten Sie zu Ihren Lehrpersonen?» Knapp die Hälfte der Befragten (19, 46 %) antwortete mit positiven Erfahrungen, die sie mit Lehrpersonen im Verlauf ihrer Bildungsbiografie gemacht hatte und schliesst daraus auf ein allgemein positives Verhältnis zu den Lehrpersonen.

«Aber eben ich bin eigentlich immer gerne in die Schule, weil ich einfach gute Lehrpersonen gehabt habe. Da muss ich wirklich sagen, ich habe eigentlich immer (!) gute Lehrpersonen gehabt. Auch in der Matur. Und darum bin ich auch eigentlich auch... Also es gibt auch Ausnahmen. Aber ähm, so sagen wir die Hauptlehrpersonen (!) und darum bin ich auch gerne in die Schule» (I16, 126).

«Ich persönlich habe ein gutes Verhältnis gehabt, eigentlich mit allen Lehrpersonen» (I23, 58).

«Also ich hatte eigentlich immer ein Gutes. Ich hatte es eigentlich auch immer gut mit ihnen. Und auch... ja, auch in der Primarschule war eigentlich auch alles super. Und jetzt in der Sekundarschule und in der FMS, äh, im Gymnasium und in der FMS auch. Und haben mich auch unterstützt und alles» (I30, 77).

Fünf Personen schildern auf die oben genannte Frage gemischte Erfahrungen mit ihren Lehrpersonen, mit einigen Lehrpersonen hatten sie ein sehr gutes Verhältnis, mit anderen

¹⁴⁰ Bei diesen drei Bereichen handelt es sich um die drei aus Sicht der Befragten wichtigsten schulischen Einflussfaktoren, die ihre erfolgreiche Bildungsbiografie ermöglichten. Hier nicht besprochen wird der Einfluss der Schule (Umfeld Stadt vs. Land, Grösse, Infrastruktur, Zusammensetzung), weil es sich dabei um einen Faktor handelt, der nur sehr indirekt für das Lernen der Befragten relevant war.

haben sie sich weniger gut verstanden. Aber auch häufige Lehrerwechsel haben mehrere Befragte als unangenehm und tendenziell belastend empfunden.¹⁴¹

«Also wenn man es zusammenfasst: ein gemischtes Verhältnis. Je nachdem. Also man kann nicht nur sagen nicht nur toll aber auch nicht nur, nicht nur problematisch, sondern einfach je nach Kontext so ein bisschen» (I12, 148).

«Und in der Sek fand ich es noch recht schwierig mit den Lehrern, weil ähm das hatte ich ja gesagt wegen den Noten, weil das sehr unverständlich war. Und auch ja dort hat es ja auch recht viele Lehrpersonenwechsel immer wieder» (I27, 131).

«Ja, das ist relativ häufig... auch schon in der Primarschule hatten wir einen Lehrerwechsel gehabt, weil eine Lehrerin krankgeschrieben war, es hatte häufig... massive Probleme gehabt... und dann sind verschiedene Leute gekommen... und im Gymnasium sowieso, fast... alle zwei Jahre, hatte es sicher einen Lehrerwechsel gehabt. Wir hatten nur einen Lehrer gehabt, der Klassenlehrer gewesen ist, dieser sechs Jahre eigentlich mein Lehrer gewesen (lacht) und das ist eigentlich sehr selten» (I11, 51).

Lediglich eine Person äussert sich in ihrem holistischen Urteil über das Verhältnis zu ihren Lehrpersonen insgesamt negativ.

«Ich bin eben auch nicht gerne in die Schule wegen den Lehrern» (I40, 39).

Das holistische Urteil über die während der Bildungsbiografie angetroffenen Lehrpersonen fällt insgesamt sehr positiv aus. Im nächsten Abschnitt soll dieses Ergebnis näher betrachtet werden und es sollen die Einflussfaktoren eruiert werden, die aus Sicht der Befragten das Verhältnis zu ihren Lehrpersonen geprägt haben.

6.3.2.2 Einflussfaktoren für das Verhältnis zu den Lehrpersonen

Bei der Analyse der Einflussfaktoren, die das Verhältnis zu den Lehrpersonen aus Sicht der Befragten prägten, haben sich drei Unterkategorien ergeben, die wichtige Facetten der Lehrer-Schüler-Beziehung darstellen. 25 Personen (61 %) nannten die ungerechte Behandlung durch eine oder mehrere Lehrpersonen als relevante Erlebnisse, die ihr Verhältnis zu den jeweiligen Lehrpersonen geprägt haben. Diese Unterkategorie kann als analog zu dem in Abschnitt 6.3.1.2 genannten Diskriminierungserfahrungen im Klassenkontext betrachtet werden. 16 befragte Personen (39 %) erzählen von offensichtlichen, oft aber auch unterschwellig diskriminierenden Bemerkungen und Haltungen einzelner Lehrpersonen. Diese äusserten sich insbesondere darin, dass die Befragten aufgrund ihres Migrationshintergrundes benachteiligt oder ihre schulischen Leistungen stark unterschätzt wurden.

«Also damals in der Primarschule habe ich es extrem gemerkt, dort hatte ich sogar als kleines Kind mir gewünscht, dass ich halt einfach nur eine Schweizerin bin, weil ich mich manchmal richtig benachteiligt gefühlt habe und das sollte es nicht sein, also ... das sollte echt nicht so sein, dass man benachteiligt wird, obwohl man nichts dafür kann und dass man sich nachher fragen muss, warum müssen meine Eltern jetzt Ausländer sein» (I2, 160).

«Und dort hat so ziemlich niemand daran geglaubt, dass ich die Kanti schaffe. Und in dieser Zeit lief

¹⁴¹ Hier muss angemerkt werden, dass es auch einige Befragte gibt, die hinsichtlich häufiger Wechsel von Lehrpersonen positiv eingestellt waren: «Also eigentlich nicht stressig. Und vor allem: Man lernt auch mit dem umzugehen. Weil ich finde auch... Jetzt in der Studienzeit, man hat alles neue Lehrer und man muss sich immer wieder ein wenig umgewöhnen, so Prüfungsstil oder was sie genau unterrichten und ihre Weise oder so. Und das... Ich finde es noch spannend und so. Man muss sich ja angewöhnen können oder so» (I18, 119).

es einfach noch nicht so. Aber ist einfach äh also mein Kantilehrer fand, ich solle mich doch für die FMS anmelden. Dort sei es etwas einfacher. Und auch, ich war halt die einzige Ausländerin in der Klasse... Ich weiss jetzt nicht, ob das klug ist, dass ich das sage, aber er hatte jeweils ein wenig Vorurteile. Also ich musste mir anhören, die Ausländerin kann es ja sowieso nicht. Und solche Sachen» (I25, 57).

«Ich fand, es gab zum Teil schon Lehrer, die ausländerfeindlich waren. Ich weiss nicht ob ich das so sagen kann. Man hat schon gemerkt, also ich habe manchmal schon gemerkt, dass sie (...)... Sie wussten ganz genau, dass ich gemobbt wurde und sie sind nie eingeschritten, sie haben nie etwas gesagt und sie sind nicht... haben nie gesagt: «Hört auf» oder «macht etwas», nichts!» (I40, 45).

Ebenfalls 25 Befragte (61 %) äusserten sich hingegen über Lehrpersonen, die aus ihrer Sicht einen wichtigen Beitrag zu einem positiven Klassenklima geleistet haben, weil sie sich für die Schüler interessierten und sie respektierten, gerecht, fachlich kompetent, humorvoll und als Vertrauensperson akzeptiert waren.

«Also im Kindergarten hatten wir eine sehr liebe Lehrerin. Ja, sie war zu allen sehr nett (lacht) und ja, einfach eine Vertrauensperson. In der Primarschule also in der ersten und zweiten Klasse hatte ich auch eine Lehrerin, die war auch sehr vertrauensvoll genauso wie die Lehrerin in der dritten und vierten Klasse, mit der verstand ich mich am besten» (I8, 59).

«Und hier ist vieles anderes gewesen. Hier hat man reden können, diskutieren, deine Meinung sagen, und sagen, was einem passt und was einem nicht passt. Es ist ein engerer Kontakt gewesen. Das Verhältnis ist besser gewesen. Du hast keine Angst gehabt vor dem Lehrer. Du hast schon Respekt gehabt, in [Herkunftsland] hast du auch Respekt gehabt. Aber hier kann man diskutieren und machen. Und hier kannst du dem Lehrer sagen, ja, was bringt uns das, oder wieso lernen wir das, und der sagt dir dann wieso. Also ich weiss nicht, wenn ich das in [Herkunftsland] sagen würde, dann patsch. Mach einfach das, was dir befohlen wird sozusagen» (I37, 55).

«Ich habe auch ein paar Lehrer gehabt, bei denen hat man es wirklich nicht gemerkt, also meine Deutschlehrerin im Gymnasium, bei der hat man es gar nicht gemerkt, die ist wirklich zu allen gleich gewesen» (I43, 209).

Die dritte Hauptkategorie resultierte aus jenen Aussagen der befragten Personen, welche die vorhandene oder mangelnde Unterstützung der Lehrpersonen thematisieren. Im Gegensatz zum vorhergehenden Aspekt, der den Beitrag einzelner Lehrpersonen zur Verbesserung oder Aufrechterhaltung eines guten Klassenklimas fokussiert, steht hier die individuelle Unterstützungshaltung der Lehrpersonen im Zentrum des Interesses. Knapp die Hälfte aller Befragten (20, 49 %) erlebte eine oder mehrere Lehrpersonen während ihrer Bildungsbiografie als unterstützend. Ein wichtiger Punkt, der in diesem Zusammenhang häufig genannt wird, ist, dass einzelne Lehrpersonen deshalb eine wichtige Unterstützungsfunktion übernahmen, weil sie an das Potenzial der Befragten glaubten und sie zum Besuch weiterführender Schultypen motivierten. Einige waren wichtige Ansprech- und Vertrauenspersonen für die Befragten oder unterstützen sie konkret in schulischen Belangen.

«Dieser Lehrer, der hatte mich wirklich immer, immer aufgemuntert, hatte immer gesagt: «Du bist eigentlich eine sehr gute Schülerin, du bringst es einmal zu etwas.» Dieser Lehrer ... also den werde ich wirklich nie vergessen, den habe ich wirklich sehr gern gehabt» (I2, 53).

«Dann gab es Lehrer, die haben sich auch für mich eingesetzt, also haben auch gesagt: «Ja, du hast Potenzial, solltest etwas machen»» (I21, 191).

«Und, also ich bin eigentlich immer unterstützt worden. Ich konnte mit meinen Lehrern reden über meine Sorgen, vor allem dann in der Mittelstufe wird das dann ein wenig ein Problem, wenn man in die Pubertät kommt und anfängt, was weiss ich, halt anfängt, ein wenig seine Probleme zu haben. Und die Lehrer haben sich wirklich Zeit genommen für die einzelnen Schüler, auch ausserhalb des

Unterrichts, wenn etwas gewesen ist. Und man hat auch gesehen bei den Elterngesprächen, sie haben wirklich den Schüler gekannt» (I25, 79).

«Da hat es mich sehr gestresst und nachher habe ich einmal mit dem Klassenlehrer ein Gespräch gehabt. Er hat gesagt, vielleicht liegt es eben daran, wie ich lerne, dass ich jetzt noch lernen muss, wie ich lerne, dass ich neue Techniken entwickle. Dann haben wir uns zusammengesetzt und angeschaut, wie man es machen kann. Dann ist es eigentlich nachher besser gegangen» (I43, 475).

Betrachtet man das holistische Urteil und die präzisierenden Einflussfaktoren für das Verhältnis der Befragten zu ihren Lehrpersonen in Abhängigkeit von der Kontinuität oder Diskontinuität ihrer Bildungsbiografie ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tabelle 6.9).

Tabelle 6.9: Holistisches Urteil und präzisierende Einflussfaktoren für das Verhältnis zu den Lehrpersonen (Analyseeinheit: Personen, Mehrfachcodierungen möglich) (n=34*)

| | Kontinuität | | Diskontinuität | |
|---|-------------|------|----------------|------|
| Holistisches Urteil | | | | |
| gut | 6 | 60 % | 13 | 54 % |
| gemischt | 2 | 20 % | 3 | 13 % |
| schlecht | - | - | 1 | 4 % |
| Einflussfaktoren für das Verhältnis zu den Lehrpersonen | | | | |
| ungerechte Behandlung durch Lehrpersonen | 4 | 40 % | 21 | 88 % |
| Lehrpersonen als Verfechter eines guten Klassenklimas | 9 | 90 % | 16 | 67 % |
| individuelle Unterstützung | 8 | 80 % | 12 | 50 % |
| n | 10 | | 24 | |

*Von sieben Befragten liegen zu den hier vorgestellten Kategorien keine Codierungen vor

Bei der Kategorie «holistisches Urteil» fallen die Ergebnisse der beiden Gruppen ähnlich aus. Grösser sind die Unterschiede zwischen Befragten mit einer kontinuierlichen bzw. diskontinuierlichen Bildungsbiografie in Bezug auf das Verhältnis zu den Lehrpersonen. 88 % der befragten Personen mit einer diskontinuierlichen Bildungsbiografie berichten über ungerechte Behandlungen durch eine oder mehrere Lehrpersonen, im Gegensatz zu 40 % der Personen mit einer kontinuierlichen Bildungsbiografie. Umgekehrt erlebten 90 % der Befragten mit kontinuierlicher Bildungsbiografie Lehrpersonen, die sich für ein positives Klassenklima einsetzten – lediglich 67 % der Personen mit diskontinuierlicher Bildungsbiografie haben solche Lehrpersonen in ihrer schulischen Laufbahn kennengelernt. Ein deutlich höherer Anteil der Personen mit einer kontinuierlichen Bildungsbiografie berichtet über die individuelle Unterstützung von Lehrpersonen. Auch hier besteht ein beträchtlicher Unterschied von 30 %. Interessant ist, dass diese Ergebnisse deutlich dafür sprechen, dass die Unterstützung von Lehrpersonen für Personen mit Migrationshintergrund und die Kontinuität in deren Bildungsbiografie eine wichtige Rolle spielen. Dafür spricht auch ein weiteres Resultat der qualitativen Inhaltsanalyse, dass nämlich 15 Befragte (37 %) bestimmte Lehrpersonen, die sie während ihres schulischen Werdegangs kennenlernten und sie besonders beeindruckten, als ihre persönlichen Vorbilder bezeichnen.

«Aber es gab schon gewisse Lehrer, die man bewundert, dass sie ihr Fach wirklich so... mit so viel Elan... wirklich dran sind. Und sich wirklich so interessieren. Lehrer, die wirklich den Schülern etwas beibringen wollten, egal wie lange das jetzt gedauert hat... Und... ja, Sachen drei, vier Mal wieder-erklärt hatten, bis man es vielleicht verstanden hat, und das ist vielleicht dann schon ein bisschen... ja, vielleicht ein vorbildlicher Charakter...» (I11, 59).

«Unterstufe, also Untergymnasium. Meine Klassenlehrerin ist meine Turn- und Mathematiklehrerin gewesen und mit der habe ich es super gehabt. Ich habe ihren Unterricht über alles geliebt. Ich bin gut gewesen bei ihr, im Turnen und (!) in der Mathe, habe mich in beidem (!) mega angestrengt und ich habe immer Mathe und Sport studieren gehen wollen. Ich wollte genau so werden wie sie, weil ich sie so super gefunden habe auch als Person und alles und es ist mir leicht gefallen, diese zwei Fächer» (I12, 147).

6.3.2.3 Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern

Ein wichtiger Faktor, der mit der unterstützenden Haltung der Lehrpersonen in einem engen Zusammenhang steht, ist die Art und Weise, wie Lehrpersonen und Eltern zusammenarbeiten, um gute Voraussetzungen für das Lernen zu ermöglichen. Gerade bei Familien mit Migrationshintergrund kann die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen aufgrund von sprachlichen Barrieren oder unterschiedlichen Vorstellungen in Bezug auf die schulischen Leistungen der Kinder für beide Seiten herausfordernd sein. In diesem Abschnitt interessiert deshalb, wie die befragten Personen die Zusammenarbeit zwischen ihren Lehrpersonen und Eltern wahrgenommen haben. In der Analyse haben sich dafür zwei Unterkategorien herauskristallisiert. Aussagen, die auf eine Zusammenarbeit ausserhalb der offiziellen Kanäle wie Elternabende oder Besuchstage hindeuteten, wurden in der Kategorie «Kontakt ausserhalb der offiziellen Gefässe» codiert. Gab es gemäss den Befragten überhaupt keine Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Eltern, wurden entsprechende Textpassagen mit der Kategorie «Keine Zusammenarbeit» codiert. Eine reguläre Zusammenarbeit im Sinne des Besuchs von Elternabenden und Besuchstagen wurde nicht separat codiert. 20 befragte Personen (49 %) berichten von einer Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern ausserhalb offizieller Gefässe, die in erster Linie aus einer Kontaktaufnahme seitens der Eltern bestand. Ziel dieser Kontaktaufnahme war meistens, sich über die schulischen Leistungen oder das Verhalten der Befragten zu informieren.

«Meine Eltern hatten auf jeden Fall immer Kontakt mit den Lehrern, ihnen war das wichtig, einfach um zu wissen wo ich stehe. Wenn sie fanden, dass sie nicht der gleichen Meinung sind, haben sie sich auch für mich eingesetzt, das war keine Frage» (I4, 129).

«Ja also meine Eltern sind ziemlich aktiv gewesen, wenn es um meine schulische Leistungen gegangen ist. Sie sind, sobald ich irgendwie eine schlechte Note gehabt habe, hat mein Vater gerade den Lehrer angerufen und gefragt, wie das jetzt sei. Wie er in der Schule ist ... also es gibt ja immer das Elterngespräch. Dann hat er immer zwischendurch auch noch das Gespräch gesucht mit den Lehrern, also ja sie sind interessiert gewesen. Sie haben schon wissen wollen, wie ich in der Schule bin» (I45, 35).

In für die Befragten schwierigen Situationen, z. B. bei Mobbing oder Einbruch der schulischen Leistung, kam es in einigen Fällen ebenfalls zur Kontaktaufnahme und auch zu einer weiterführenden Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern.

«Also einfach in der Zeit, wo ich ein wenig mal zu Mobbing-Opfer (lacht) geworden bin, das ist ein halbes Jahr lang gewesen, da ist es mit der Zeit ein bisschen eskaliert, es war so, dass ich nicht mehr unbedingt Lust hatte, in die Schule zu gehen und irgendwie hätte ich mich am liebsten krank gemeldet und so, da hat meine Mutter gesagt, es gehe nicht mehr so weiter, es wäre vielleicht besser mal eine E-Mail zu schreiben und dann haben wir zuerst mal eine Mail geschrieben und den Kontakt nur mit der Klassenlehrerin aufgenommen. Und dann haben wir sie mal darauf angesprochen, ob sie vielleicht etwas aufpassen könnte oder vielleicht die anderen Lehrer kontaktieren könnte und sagen, falls ihnen etwas auffallen würde im Unterricht eigentlich bisschen eingreifen oder so. Und dann haben wir den Kontakt mit einander eigentlich gehalten und telefoniert selten, aber mehr so per Mail oder SMS, oder so. Aber es ist nur in dieser Zeit gewesen, wo es sehr schlimm war und die Klassenlehrerin ist auch immer zu mir gekommen so nach dem Unterricht und hat gefragt gehabt wie es denn sei und ja sie hat eigentlich nur in diesem Moment eingegriffen, wo sie gesehen hat, dass ich das nicht mehr selber in die Hand nehmen kann. Und sonst haben sie eigentlich nie grösseren Kontakt gehabt mit den Lehrern» (I32, 87).

«Einfach dann, als ich gerade ins Gymnasium kam. Da stand es mit den Noten nicht wahnsinnig gut und dann haben meine Eltern mit den Lehrpersonen näher telefoniert, vor allem gegen Ende des Notenschlusses, wie es wirklich mit den Noten stand» (I19, 69).

Einige Eltern suchten den engeren Kontakt mit den Lehrpersonen auch aufgrund ihrer hohen Bildungsaspiration, die sie für ihre Kinder hatten.

«Ja, während der Primarschulzeit, einfach haben... dachten meine Eltern dann, wenn sie eben ein gutes Verhältnis mit der Lehrperson haben, dass sie mich dann etwas mehr... also dass sie etwas mehr auf mich aufpassen würden. Und so etwas mehr mich unterstützen würden und dann kam meine Lehrerin einmal zu uns nach Hause essen» (I33, 141).

«Also, meine Mutter hat sich sowieso immer überall einmischen müssen. Also sie gehört nicht zu diesen typischen Eltern aber durch das habe ich teilweise auch einen Vorteil gehabt, dass die Lehrer auch gemerkt haben, ah in dieser Familie haben alle Interesse daran, dass es gut kommt und so, und sie hat meine Klassenlehrerin aus dem Untergymnasium, die hat sie schon gekannt, weil sie mal zusammen [Sportart] gespielt haben» (I12, 177).

Selten kam es auch zu Beschwerden seitens der Eltern über Vorfälle oder Entscheidungen, die von der Lehrperson gefällt wurden.

«Einmal ist dann mein Vater in die Schule gekommen, weil es einen Konflikt gegeben hatte, mit dem ich eigentlich nichts damit zu tun habe... hatte. Aber gerade im falschen Moment gerade dort gewesen bin. Und dann bin ich plötzlich auch fast am meisten beschuldigt worden. Die anderen Zwei, die betroffen gewesen sind halt auch Schweizer gewesen. Und an diesem Nachmittag ist mein Vater in die Schule gekommen und hatte ihr mal die Meinung gesagt. Und dann ist sie auch ein bisschen ruhiger geworden. Weil, ja... mein Vater kann sehr temperamentvoll und laut reden kann» (I31, 171).

Ebenfalls in die Analyse eingeflossen sind Aussagen der Befragten, die auf eine mangelnde Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern hinweisen. Dass es zwischen den Eltern der Befragten und den Lehrpersonen zu keinem Austausch kam, ist in erster Linie auf die mangelnden Deutschkenntnisse der Eltern zurückzuführen.

«Nein, so etwas hat es nie gegeben. Meine Eltern hatten grosse Mühe mit der deutschen Sprache, deshalb haben sie am Elternabend auch nicht wirklich viel verstanden und darüber hinaus mit den Lehrpersonen keinen Kontakt gehabt» (I26, 89).

«Ja also von meinem Vater aus weiss ich, er beherrscht die deutsche Sprache nicht so gut. Für ihn ist es einfach also ja auch peinlich, wenn er nicht mitreden kann. Und die Mutter ja sie erfährt von mir ja alle Informationen, welche sie brauchen sollte. Deswegen findet sie es einfach unnötig, dass sie noch einen Abend kommen sollte» (I27, 174).

Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf das Verhältnis der befragten Personen mit ihren Lehrpersonen festhalten, dass es im holistischen Urteil als mehrheitlich positiv beschrieben wird. Bei genauerer Betrachtung der Einflussfaktoren fällt jedoch auf, dass die grosse Mehrheit der Befragten in der einen oder anderen Form Ungerechtigkeiten seitens der Lehrpersonen erlebte, gleichzeitig aber auch Lehrpersonen hatte, die sich für ein gutes Klima in der Klasse engagierten. Die befragten Personen wurden ausserdem von ihren Lehrpersonen individuell unterstützt. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Eltern verlief mehrheitlich im Rahmen der offiziellen Gefässe. Knapp die Hälfte der Eltern suchte den Kontakt mit den Lehrpersonen auch ausserhalb dieser Gefässe, zu Informations- und Zusammenarbeitszwecken einerseits, für Beschwerden andererseits.

6.3.3 Zusammenfassung

Die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse der vorliegenden Interviewdaten lässt sich im Hinblick auf das Vorhandensein schulischer Ressourcen zugunsten des Bildungserfolgs der Befragten wie folgt zusammenfassen: Die Analyse hat ergeben, dass die befragten Personen mehrheitlich Klassen besuchten, in denen das Verhältnis zwischen einheimischen Schülern und Schülern mit Migrationshintergrund ausgeglichen war. Nur ausnahmsweise kam es vor, dass fremdsprachige Schüler in den besuchten Schulklassen in der Überzahl waren. Das Klassenklima wurde als mehrheitlich positiv wahrgenommen, entstehende Konkurrenzsituationen hinsichtlich der schulischen Leistung als förderlich für die eigene Leistungsmotivation. Die Befragten berichten von ausgeprägten Diskriminierungserfahrungen während der Primarschulzeit, auf die sie jedoch mit zunehmendem Selbstvertrauen und anhand von geeigneten Bewältigungsstrategien reagieren konnten. Die eigene Stellung in der Klasse schildert gut die Hälfte der Befragten aufgrund von divergierenden Interessen und Hobbys als Einzelgänger, einige sogar als Aussenseiter. Einige sahen sich selbst aufgrund ihres Migrationshintergrunds als Exoten. Ein gutes Drittel der Befragten bezeichnet die eigene Rolle in der Klasse als Vermittler zwischen verschiedenen vermeintlich geschlossenen Gruppen innerhalb der Klasse. Insgesamt fühlten sich die befragten Personen in ihren Klassen gut integriert. Das Verhältnis zu den Lehrpersonen wird von den Befragten zwar mehrheitlich als positiv und unterstützend geschildert, dennoch machte eine Mehrheit der Befragten Erfahrungen mit Diskriminierungen, die von den Lehrpersonen ausging. Einzelne Lehrpersonen werden gerade von Befragten mit einer kontinuierlichen Bildungsbiografie explizit als Unterstützungspersonen und Mentoren genannt und können dadurch als erste wichtige Ressource zugunsten des Bildungserfolgs aus dem schulischen Umfeld bezeichnet werden. Die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Eltern verlief in erster Linie im Rahmen von Elternabenden oder Besuchstagen und überschritt diese institutionalisierten Gefässe nur in Ausnahmefällen.

6.4 Soziale Ressourcen

Die Frage, welche soziale Ressourcen für den erwartungswidrigen Bildungserfolg von Migranten von Bedeutung sind, hat ihren Ursprung in der Literatur zum Einfluss von Gleichaltrigen für den schulischen Erfolg. In der Folge werden Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse präsentiert, welche die für die befragten Personen verfügbaren bildungsrelevanten Ressourcen illustrieren. Dabei ist nach Helsper & Hummrich (2005) insbesondere relevant, dass bildungserfolgreiche Personen in erster Linie soziale Beziehungen pflegen, die ihnen die Aneignung zusätzlichen kulturellen Kapitals ermöglicht. Ausgehend von dieser Grundsatzaussage wird es zuerst darum gehen, die Freizeitgestaltung der befragten Personen näher zu betrachten (6.4.1). Dann wird es darum gehen, aufgrund der codierten Textstellen zu eruieren, von welchen Motiven sich die befragten Personen bei der Wahl ihres sozialen Umfelds haben leiten lassen (6.4.2).

6.4.1 Freizeitgestaltung

Um einen ersten Einblick in das soziale Umfeld der befragten Personen zu erhalten, erscheint es in einem ersten Schritt als sinnvoll, die Freizeitbeschäftigungen der befragten Personen genauer zu betrachten. Die Freizeitgestaltung bildungserfolgreicher Migranten kann Aufschluss darüber geben, in welchen sozialen Kontexten sie sich bewegen und welche möglichen sozialen Ressourcen hinsichtlich ihres Bildungserfolgs relevant sind. Einen Überblick zur Freizeitgestaltung der interviewten Stichprobe liefert Abbildung 6.5.

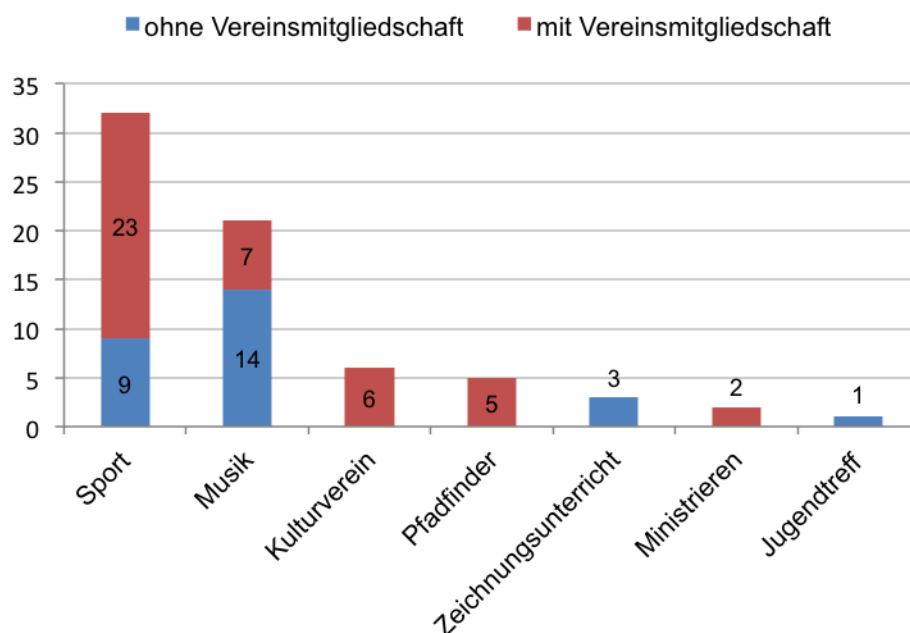


Abbildung 6.5: Freizeitgestaltung der befragten Stichprobe (Analyseeinheit: Personen, Mehrfachcodierungen möglich) (n=36)

Insgesamt haben sich 36 Personen (88 %) über ihre Freizeitgestaltung geäußert. Die Mitgliedschaft in einem Sportverein ist mit gut der Hälfte der Nennungen (23, 56 %) die am weitesten verbreitete Freizeitbeschäftigung in der befragten Stichprobe. Mit 14 Nennungen (34 %) am zweithäufigsten wird das Musizieren ausserhalb von Vereinen, z. B. im Rahmen von Instrumental- oder Gesangsunterricht, genannt. Es folgen sportliche Aktivitäten aus-

serhalb von Vereinen (9, 22 %), Musik in einem Verein (7, 17 %) sowie die Mitgliedschaft in einem Kulturverein (6, 15 %).¹⁴² Fünf Personen (12 %) waren bei den Pfadfindern, drei Personen (7 %) besuchten ausserhalb der Schule Zeichnungsunterricht, zwei Personen (5 %) ministrierten und eine Person (2 %) verbrachte einen Grossteil ihrer Freizeit in einem Jugendtreff. Insgesamt überwiegen Freizeitbeschäftigungen, die innerhalb von Vereinen betrieben werden, mit 43 Nennungen, gegenüber individuellen oder nicht in Vereinen organisierten Beschäftigungen mit 27 Nennungen. In Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund der Familien der Vereinsmitglieder und Nicht-Vereinsmitglieder ergeben sich nur geringfügige Unterschiede. Zwei Resultate sind allerdings interessant: Befragte aus einer Familie mit einem HISEI ≥ 50 kommen mit 48 % doppelt so oft in den Genuss von Instrumental- oder Gesangsunterricht als Befragte aus Familien mit einem HISEI < 50 , von denen lediglich 24 % Instrumental- oder Gesangsunterricht besuchen. Umgekehrt ist das Verhältnis bei den Mitgliedschaften in Kulturvereinen. Dort sind Personen aus Familien mit einem tieferen sozioökonomischen Status (HISEI < 50) viermal häufiger vertreten (20 %) als Personen, deren Familien über einen HISEI ≥ 50 verfügen (5 %). Betrachtet man die Aussagen der Vereinsmitglieder näher, ergeben sich bereits Anhaltspunkte in Bezug auf die Frage, inwiefern diese Art der Freizeitgestaltung aus Sicht der Befragten für ihren Bildungserfolg eine Relevanz haben könnte. So gelangte diese Person durch ihre Mitgliedschaft in einem Orchester in einen anderen Kreis von Personen, der sich durch andere Werte gegenüber der Schule auszeichnete.

«Aber dadurch bin ich eben auch so in den Kreis gekommen, wo ich nachher gelernt habe, dass der Gymer gut ist. Und durch das bin ich nachher auch ins Orchester gekommen. Und auch noch Chor. Ich habe immer gerne gesungen. Eben, ich habe als Kleiner schon immer Bob Marley-Kassetten gehört. Ich habe einfach gerne etwas machen wollen mit Gesang und Musik» (I38, 87).

Eine andere Person schildert den Aspekt der Integration in der Gemeinde durch eine Vereinsmitgliedschaft. Die Akkulturationsstrategie der Integration kann für das Erzielen guter schulischer Leistungen dann relevant sein, wenn sie oft mit guten Kenntnissen der Schulsprache im Aufnahmeland einhergeht.

«Ja, also bei uns dann im Dorf konnte man ab der... ab der achten Klasse konnte man dann so in einen Turnverein, also Damenturnverein. Und dort habe ich... war ich ziemlich lange drin. Also früher schon, bei den Sportteens, halt für die Kleinen und dann ja, im Turnverein und dort halt bei so Dorffesten wie Märit oder so Sportsachen, Events half ich mit. Ich habe im Dorf halt ziemlich viel getan auch so während Theater so Getränke verkauft und so» (I33, 129).

Ein weiterer Effekt, den eine Vereinsmitgliedschaft haben kann, ist, dass man sich von schulischen Problemen leichter distanzieren kann, weil es sich um einen anderen Kontext handelt. Für folgende Befragte bot ihr Verein ein wichtiges Rückzugsgebiet bei schulischen Problemen.

«Ich bin jetzt seit der sechsten Klasse in einem [Sportverein]. Und dort habe ich eigentlich viel Unterstützung gehabt. Also nicht direkt, ich habe denen nie gesagt, es geht mir schlecht in der Schule. Ich brauche jemanden zum Reden. Es war einfach, wenn ich dort in diese Halle komme mit denen

¹⁴² Unter einem Kulturverein wird in diesem Zusammenhang ein von einem Kulturkreis getragener Verein verstanden, der die Herkunftskultur der Mitglieder in einer Diaspora pflegt, indem z. B. Veranstaltungen mit traditionellen kulturellen Beiträgen wie Tänzen oder Theatern angeboten werden, Kinder in der Herkunftssprache und Geschichte des Herkunftslandes unterrichtet werden (vgl. Abschnitt 4.2.1.2) oder ein Beratungsangebot für neu angekommene Personen aus dem jeweiligen Kulturkreis besteht.

Leute, die mich wirklich so nehmen, wie ich bin, dann vergisst man einfach alle Sorgen. Also der Verein ist im Prinzip mein Halt. Im Training ist es einfach so, sie merken, dass es dir nicht gut geht, und sie fragen nicht, sie heitern dich einfach auf. Und ja, sie fragen vielleicht, hey, geht es dir nicht gut? Und dann sage ich, ja, schlechter Tag gewesen und so. Und dann denken sie, ja gut, reden wir nicht darüber, heitern wir sie auf, lenken wir sie ab. Ich denke, wenn ich nicht in dem Verein wäre, hätte ich vielleicht die Kanti nicht so durchgestanden» (I25, 109).

Insgesamt lassen sich also drei Effekte der Freizeitgestaltung, insbesondere jedoch von Vereinsmitgliedschaften, identifizieren, die direkt oder indirekt einen Einfluss auf den Bildungserfolg ausüben: erstens die Veränderung des eigenen Wertesystems in Bezug auf die Schule durch den Zugang zu anderen sozialen Gruppen; zweitens der einfachere Zugang zur autochthonen Bevölkerung durch die Vereinsmitgliedschaft und damit die Ermöglichung von Integration im akkulturationstheoretischen Sinne; drittens die moralische Unterstützung durch die Vereinsmitglieder als willkommene Distanzierung von schulischen Problemen.

6.4.2 Motive für die Wahl des sozialen Umfelds

Ausgehend von der im vorangegangenen Abschnitt beschriebenen Freizeitgestaltung der befragten Personen werden in einem nächsten Schritt die Motive analysiert, welche die Befragten für die Wahl ihres sozialen Umfelds angeben. Es geht dabei um die Frage danach, welche Aspekte den Interviewten in der Zusammensetzung ihres sozialen Umfelds als wichtig erscheinen und inwiefern in diesen Motiven Bildungsaspirationen der Befragten sichtbar werden. Im Rahmen der Datenanalyse im Bereich der sozialen Ressourcen haben sich zwei hauptsächliche Motive herauskristallisiert, die den Befragten als besonders relevant erscheinen: gemeinsame Interessen und die nationale Herkunft. Insgesamt haben sich 27 Personen (66 %) zu ihren Motiven bei der Wahl ihres sozialen Umfelds geäußert.

6.4.2.1 Gemeinsame Interessen

Gemeinsame Interessen sind, ob bei Jugendlichen mit oder ohne Migrationshintergrund, ein wichtiger sozialer «Kitt», der das Zusammengehörigkeitsgefühl steigert. Auch einige Aussagen der befragten Personen deuten in diese Richtung. So sind ein ähnlicher Musikgeschmack oder gemeinsame Erlebnisse für einige Befragte wichtige Gemeinsamkeiten für den Aufbau des sozialen Umfelds.

«Ich habe mich wohlgefühlt, wegen den ähnlichen Interessen und so. Man hört die gleiche Musik, hat im Ausgang zusammen Sachen erlebt. So etwas schweisst halt zusammen. Und die Leute würde ich beschreiben als, aktiv, Leute die gerne in den Ausgang gehen, mal raus gehen. Wir sind eigentlich nicht so Leute, die gerne in der Stube sitzen und fernsehen und so. Sondern wir sind draussen, socialising nennt man das ja (lacht)» (I26, 69).

«Ich weiss auch nicht, wie ich meine Kollegen ausgewählt habe (lacht), das ist eigentlich noch recht interessant (lacht), das so ein bisschen zu hinterfragen. Ich bin einfach mit diesen, bei denen ich gemerkt habe, dass ich zu diesen einen Draht habe, also diejenigen, die ähnliche Musik hören oder so, mit diesen war ich dann zusammen und es hat gepasst und ich habe immer noch Kontakt zu einigen» (I21, 171).

Andere befragte Personen beschreiben die Wahl ihres sozialen Umfelds anhand von Kriterien wie Weltoffenheit, Experimentierbereitschaft, Spass oder Bildung – Kriterien, die der

Performanz guter schulischer Leistungen tendenziell entgegenkommen.

«Oder, ja. Also es hat schon... Ich glaube, das kann man so zusammenfassen, dass sie so... so ein wenig Gescheite waren, sie wollten reisen oder sind gereist und so... waren weltoffen. Ja, einfach so wie bereit, ein wenig etwas zu erleben. Bereit, ein wenig zu experimentieren oder Spass zu haben oder zu lernen etwas Neues und so solches ist auch wichtig» (I20, 69).

«Also, innerhalb von der Schule, sind es, also ... ja, natürlich ein wenig mehr gebildete Leute, sagen wir in meinem Alter» (I7, 47).

Ein weiteres Kriterium für die Wahl des sozialen Umfelds stellte aus Sicht einiger Befragten die gegenseitige Unterstützung in schulischen Belangen dar. Das soziale Umfeld stand den Befragten bei konkreten schulischen Fragen oder als allgemeine Unterstützungsinstanz (analog zur weiter oben erwähnten Vereinsmitgliedschaft) zur Seite.

Ich habe mich wirklich wohl gefühlt und sie haben mich auch recht unterstützt in dieser Gymnasiumszeit oder auch in der Sek. Also im Gymnasium habe ich mich... die haben mich wirklich immer (!) unterstützt und haben mich motiviert und haben mir geholfen und auch dort, als ich Schwierigkeiten hatte, haben sie mir extra noch irgendwie Übungen gegeben, damit ich das üben kann und wirklich halt sozusagen wie die eine sagt, sie sei meine Mami, ich sage ihr «mein Mami», weil sie ist (!) wirklich wie ein Mami gewesen für mich in der Gymnasiumszeit» (I14, 213).

«Ja also ich habe also eigentlich ziemlich viele...also ja Kolleginnen einfach aus dem schulischen Rahmen und auch sonst habe ich in der Freizeit Kolleginnen getroffen und mit denen auch oft darüber geredet gehabt so über das Schulische und wenn ich irgendwie Probleme gehabt habe oder so, wenn ich irgendwie gerade Stress gehabt habe, habe ich sie ab und zu auch getroffen und Sie haben mich ermutigt» (I32, 75).

Eine vierte Gruppe von Personen erklärte, dass sie sich von einzelnen Personen im schulischen Kontext tendenziell distanzierte und begründete dieses Vorgehen. In dieser Argumentation ist der Zusammenhang zur Schule explizit: Diese Befragten wählen bewusst nicht Mitschüler für ihr soziales Umfeld, die in und ausserhalb der Schule negativ auffallen.

Aber meine Kollegin zum Beispiel jetzt, wir hatten schon Gemeinsamkeiten gehabt. Sie ist... ja, ich würde schon sagen, schon ein bisschen ähnlich (lacht) wie ich, weil sie ja die gleichen Interessen... ja, jetzt naturwissenschaftlich oder so, und Sprachen... allgemein einfach... in der Schule... ja das Verhalten... das sicher eine Rolle spielt, weil ... wenn man irgendwie selber aufpasst (lacht) und neben jemanden sitzt, der die ganze Zeit irgendein Scheiss macht (lacht), dann ja, irgendwann einmal distanziert man sich, weil es einfach nervt (I11, 61)

«Da ist halt getrennt zwischen Migranten und Schweizern. Die Guten und die Bösen. (lacht) Es ist zwar ein wenig grob gesagt, aber so Leute, die nur Blödsinn machen und halt sich auch so benehmen. Mit denen hatte ich auch nie etwas zu tun und habe ich auch nicht gerne. Bin ich halt lieber zu Guten... Also, ich fühlte mich immer zu den Schweizern hingezogen» (I47, 368).

«Und das ist eigentlich das perfekte Umfeld für mich, das für mich geeignet ist. Die mich auch in der Schule unterstützen. Die Leute bringen mir nichts, wenn ich so faule Schüler habe um mich, die mir sagen, komm wir gehen nach der Schule irgendetwas machen, oder komm wir schwänzen da und da. Das bringt mir nichts. Ich habe schon schauen müssen, im Ausland ist halt die gute Wahl, also die Kollegenwahl sehr wichtig. Auch sonst überall, finde ich. Und dann muss man halt die Leute finden, die ähnlich sind zu einem. Und das ist das Umfeld, dass wir gepflegt haben» (I37, 72).

6.4.2.2 Herkunftsspezifische Zusammensetzung

Neben gemeinsamen Interessen spielt für einige Befragte bei der Wahl des sozialen Umfelds auch die herkunftsspezifische Zusammensetzung aus Schweizern und Personen mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle. Eine Mehrheit (22, 54 %) der Befragten beschreibt ihr soziales Umfeld in Bezug auf die nationale Herkunft als gemischt.

«Völlig gemischt, also ich bin halt ... durch die Schule habe ich nur mit Schweizern Kontakte gehabt, also wirklich so. Und nachher privat habe ich halt ein wenig ... also irgendwie keine Ahnung auf dem Pausenplatz, habe ich mich halt mit den Ausländern befreundet und dann habe ich so eine gute Mischung, sagen wir es mal so, gefunden zwischen den Kollegen» (I45, 31).

Elf befragte Personen (34 %) äusserten sich dahingehend, dass sie sich zusammen mit anderen Personen mit Migrationshintergrund besonders wohlfühlt haben. Aufgrund von ähnlichen Ausgangsvoraussetzungen ist das Verständnis für die Probleme und Erfahrungen von anderen Migranten besonders ausgeprägt. Diese Ausgangslage war für diese Gruppe von Befragten ausschlaggebend dafür, dass sich ihr soziales Umfeld über Klassengrenzen hinweg primär aus Personen mit Migrationshintergrund zusammensetzte.

«Aus der anderen Klasse ist noch eine Kroatianin gewesen. Und sonst glaube ich in ihrer Klasse auch keine Ausländer. Und eine Italienerin. Und mit ihnen habe ich es nachher auch recht gut gehabt, weil sie auch ähnliche Erfahrungen gemacht haben» (I3, 159).

«Von der Ersten bis Achten hatte ich so vier enge Kolleginnen, also bis jetzt und... ja, die eine ist eine Spanierin, Algerien, Halbdeutsche und Halbtalienerin, also ich glaube, uns hatte es auch so ein bisschen verbunden... so, ja, dass wir... so ein bisschen andere Hintergründe haben, kulturelle und das ist schon interessant gewesen... also wir harmonisieren» (I13, 88).

«Und erst so ab der vierten Klasse habe ich so einen richtigen Kollegenkreis angefangen zu haben. Weil wir sind zusammen in die Schule, wir haben alle fast den gleichen Migrationshintergrund, wir kennen alle eine zweite Sprache, und wir werden alle von der Gesellschaft gleich behandelt. Und unsere Eltern haben uns fast alle gleich erzogen. Und wir haben zusammen Fussball gespielt. Wir haben zusammen Blödsinn gemacht. Das hat ja jeder gemacht! Wir haben einfach viel gemeinsam durchgemacht, wir haben sogar die Mädchen, die wir kennengelernt haben, also die wir auch als Freundin gehabt haben, also die haben auch einen Migrationshintergrund gehabt. Sie sind aus dem gleichen Quartier» (I38, 83).

«Also zum Beispiel ich hatte in der FMS türkische Kolleginnen und von der Kultur her hatten wir auch recht viel ähnliche Interessen und ähnliche Sachen und ähnliche Probleme, die in den Schweizer Familien weniger vorhanden sind. Also ich würde jetzt behaupten, die Schweizer haben nicht so viele Grenzen, welche wir in kulturellen Familien haben. Und ja so gesehen haben wir viel mehr Sachen gemeinsam und können auch darüber reden. Und jetzt bei den Schweizern fällt es mir schwer, zu sprechen, denn ich gehe beispielsweise nicht in den Ausgang und darf auch keinen Freund haben. Und höre auch nicht unbedingt englische Lieder. Und diese drei Sachen, welche ich jetzt genannt habe, sind die Hauptthemen von denen sie reden und da kann ich einfach nicht mitreden. Und ja da fühle ich mich einfach etwas fehl am Platz» (I27, 156).

6.4.3 Zusammenfassung

Die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse der vorliegenden Interviewdaten lässt sich im Hinblick auf das Vorhandensein sozialer Ressourcen zugunsten des Bildungserfolgs der Befragten wie folgt zusammenfassen: Die befragten Personen pflegen eine aktive Freizeitgestaltung insbesondere in den Bereichen Sport, Musik und im Rahmen der Mitgliedschaft in Kulturvereinen. Vereinsmitgliedschaften werden von den Befragten als Möglichkeit gesehen, neue Kontakte zu knüpfen, andere Wertesysteme kennenzu-

lernen und sich von schulischen Schwierigkeiten zu distanzieren. Die wichtigsten Motive für die Gestaltung des sozialen Umfelds sind gemeinsame Interessen und die herkunftsspezifische Zusammensetzung. Obwohl die Mehrheit der Befragten über ein in Bezug auf die Nationalität gemischtes soziales Umfeld verfügt, wird die Bedeutung von Kontakten mit anderen Personen, die ebenfalls über einen Migrationshintergrund verfügen, als wichtige Ressource beschrieben.

6.5 Individuelle Ressourcen

Ausgegangen wird von den in Abschnitt 4.4.1 besprochenen Forschungsergebnissen zu kognitiven und nicht-kognitiven Lernvoraussetzungen, welche die Schulleistungen von Migranten positiv beeinflussen können. In einem ersten Schritt wird die Bedeutung der Sprache in den Fokus gerückt, indem analysiert wird, wie sich die befragten Personen hinsichtlich ihres mehrsprachigen Aufwachsens, des Erlangens der deutschen Sprache und der damit verbundenen Implikationen für ihre Schulleistungen äussern (6.5.1). Daran anschliessend werden die Ergebnisse zu den nicht-kognitiven Ressourcen der interviewten Personen referiert (6.5.2). Zuerst werden Aspekte der Lernmotivation näher betrachtet, konkret also diejenigen Faktoren, welche die Befragten zu ihrem schulischen Engagement bewogen (6.5.2.1). Danach werden die Antworten der befragten Personen in Bezug auf das akademische Selbstkonzept analysiert (6.5.2.2). Abschliessend wird es darum gehen zu zeigen, welche metakognitiven Strategien die Befragten kennen und während ihrer schulischen Laufbahn erfolgreich angewandt haben (6.5.2.3).

6.5.1 Kognitive Lernvoraussetzungen: Sprache

Ausgegangen wurde in der Analyse von der Frage danach, welche Sprache(-n) von den Befragten als ihre Muttersprache(-n) bezeichnet werden. Es stellte sich heraus, dass die Sprache der Eltern einen wichtigen Stellenwert in der sprachlichen Sozialisation der befragten Personen hatte. So bezeichnet knapp die Hälfte der Befragten (20, 49 %) die Sprache ihrer Eltern als ihre Muttersprache¹⁴³, 17 Personen (42 %) bezeichnen Schweizerdeutsch und die Sprache ihrer Eltern als ihre Muttersprachen¹⁴⁴, drei Personen (7 %) haben neben Schweizerdeutsch zwei weitere Muttersprachen und nur eine Person (2 %) gibt ausschliesslich Schweizerdeutsch als ihre Muttersprache an. Diese Angaben sind konsistent mit den Aussagen der Befragten in Bezug auf den Sprachgebrauch in der Familie. Innerhalb der Kategorie «Sprachgebrauch in der Familie» wurde in die zwei Unterkategorien «ausschliesslich Sprache des Herkunftslandes», «Mischung zwischen Sprache des Herkunftslandes und Schweizer- oder Hochdeutsch» unterschieden. Die Analyse hat ergeben, dass sich auch hier, analog zur Angabe der eigenen Muttersprache, zwei ungefähr gleich grosse Gruppen ergeben. Knapp die Hälfte der Befragten (20, 49 %) spricht zu Hause ausschliesslich die Herkunftssprache(-n) der Eltern, die andere Hälfte der Befragten (21,

¹⁴³ Folgende Sprachen ihrer Eltern werden von den Befragten als einzige Muttersprache genannt: Arabisch, Englisch, Griechisch, Italienisch, Spanisch, Kroatisch, Marathi, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Serbisch, Serbokroatisch, Tamilisch, Dänisch und Ungarisch.

¹⁴⁴ Folgende Sprachen ihrer Eltern werden von den Befragten zusätzlich zum Schweizerdeutsch als weitere Muttersprache genannt: Albanisch, Chinesisch, Englisch, Spanisch, Kroatisch, Malayalam, Portugiesisch, Serbisch, Serbokroatisch, Tamilisch, Tigrinya, Türkisch, Ungarisch, Urdu.

51 %) unterhält sich zu Hause, abhängig von den Gesprächspartnern, entweder in der Sprache der Eltern oder auf Schweizer- bzw. Hochdeutsch. In der zweiten Gruppe fällt auf, dass mit den Eltern die Herkunftssprache, mit den Geschwistern jedoch meistens Schweizerdeutsch gesprochen wird.

«Das ist jeweils auch noch lustig. Mit dem Papi rede ich Tamilisch-Deutsch, mit Mami meistens Tamilisch und mit der Schwester Deutsch. Ab und zu Tamilisch. Ab und zu noch Englisch» (I14, 251).

Das Erlernen der deutschen Sprache bzw. des Dialekts erfolgte bei dieser ersten Gruppe in ausserfamiliären, vorschulischen Institutionen. Am häufigsten, nämlich von neun Personen (22 %), wird der Kindergarten als Ort des Spracherwerbs genannt, gefolgt von Betreuungsangeboten (4 Personen, 10 %) und Kontakten mit deutschsprachigen Nachbarskindern (3 Personen, 7 %).

«Und ähm ich habe eigentlich schon Anlaufprobleme gehabt am Anfang, vor allem auch wegen der Sprache. Also ich habe bevor ich in den Kindergarten ging, habe ich gar kein Wort Deutsch gekonnt» (I23, 11).

«Im Kindergarten hatte ich meine Deutschausbildung. Ich sprach kein Deutsch bis dahin. Das heisst, ich bin fast ohne ein Wort Deutsch in den Kindergarten. Die ersten drei Wochen war meine Mutter jeweils dort, damit ich habe... Ich wusste nicht, wie man... wie man sagt: <Ich muss auf das WC>, zum Beispiel. Aber Ende Kindergarten war es normal» (I47, 25).

Der Prozess des Spracherwerbs wird von diesen Befragten als unbewusst und beiläufig beschrieben, sie können sich bisweilen gar nicht mehr daran erinnern, wie es war, die deutsche Sprache zu erlernen. In den ersten Primarschuljahren ergaben sich trotz des Spracherwerbs im Kindergarten aber bei mehreren Angehörigen dieser ersten Gruppe, die ausschliesslich mit der Sprache der Eltern aufwuchsen, Probleme mit der Unterrichtssprache Deutsch.

«Ich habe einfach Mühe gehabt mit der Sprache. Also ich habe eigentlich etwa erst in der dritten Klasse, also, konnte ich einigermaßen Deutsch reden» (I16, 66).

Insbesondere während der ersten Primarschuljahre werden die mangelnden Deutschkenntnisse von neun Personen (22 %) der zweiten Migrationsgeneration als eindeutiger Nachteil für den schulischen Kontext empfunden. Dies einerseits für die schulischen Leistungen, andererseits deshalb, weil sich die Mitschüler über die schlechten Deutschkenntnisse der Befragten lustig machten.

«Also in der Primarschule habe ich das schon ein bisschen als Nachteil empfunden, weil ich dachte, wenn ich irgendwie so einen Sprachfehler gemacht habe, dass mich nachher so die Schweizer Kinder so: <Hä, hä, hä, das heisst nicht so>, da dachte man sich: <Wie will ich das lernen, wenn mein Vater mit mir [Herkunftssprache] lernt, oder?> Also fragt man sich wirklich solche Sachen, wenn man jung ist. Dann empfindet man das als Nachteil. Weil man wohnt in der Schweiz, man will Schweizerdeutsch können, man macht Fehler dabei und dann wird man noch ausgelacht. In diesen Jahren wird das nicht geschätzt von anderen, dass man zweisprachig aufwächst oder sie sehen es nur als Benachteiligung: <Du kannst nicht mal eine Sprache richtig>» (I2, 258).

Mehrere Interviewte beschreiben einen Wechsel in der Wahrnehmung ihrer Zweisprachigkeit im Verlauf ihrer Bildungsbiografie, von einer eher negativ hin zu einer positiv geprägten Sichtweise. Als häufig genannter Wechsel dieser Perspektive wird der Eintritt ins

Gymnasium bzw. in die BMS genannt, mit der Begründung, dass in diesen Schultypen eine grössere Durchmischung der Schülerschaft stattfand, es tendenziell mehr zwei- oder mehrsprachige Schüler in der Klasse gab und dadurch die Mehrsprachigkeit zunehmend als Potenzial und weniger als Defizit wahrgenommen wurde.

«Mit den Jahren lernt man das natürlich beides. Man lernt [Herkunftssprache der Eltern], man lernt Schweizerdeutsch, man lernt Hochdeutsch, man lernt noch Französisch, Englisch und irgendeinmal hier oben, wenn man dann in der Kanti ist, erst dann beginnt man das zu schätzen. Erst jetzt kann ich meinen Eltern sagen, doch das ist super oder es ist ... ich kann eine Sprache» (I2, 258).

Eine Mehrheit der Befragten (29, 71 %) empfindet ihre Mehrsprachigkeit nachträglich in erster Linie aus drei Gründen als Vorteil gegenüber einsprachig Aufgewachsenen. Erstens weil ihnen durch ihre Mehrsprachigkeit die Aneignung von anderen, bisweilen verwandten Fremdsprachen leichter fiel. Zweitens wegen der positiven gesellschaftlichen Wahrnehmung, die mit ihrer Mehrsprachigkeit einherging. Drittens weil sie sich durch die Kenntnisse der Sprache ihrer Eltern in deren Herkunftsland auch als Einheimische fühlen.

«Also zum Beispiel zum Sprachenlernen ist es immer gut, wenn man zweisprachig ist oder. Also man hat einen Vorteil, man kann ähm Verbindungen machen zu anderen Sprachen. Und ich habe das Gefühl, mir ist es leichter gefallen, noch eine andere Sprache zu lernen, als zum Beispiel anderen, welche vielleicht nur eine Sprache können» (I44, 103).

«Also wenn jemand weiss, dass ich beide Sprachen kann, also Deutsch und meine Muttersprache, ist bei allen die Reaktion Respekt, dass ich das kann, dass ich wirklich beide, ja also dementsprechend kann. Also wirklich ähm, dass ich wirklich auch die Mühe gegeben habe beide auch zu erlernen. Also ja also es ist wirklich Respekt» (I27, 232).

«Ich bin natürlich nicht traurig darüber, dass ich jetzt [Herkunftssprache der Eltern] kann. Es ist schon recht nützlich. Ich habe das auch gemerkt, als ich jetzt ein Monat in [Herkunftsland der Eltern] war, es ist schwierig gewesen für meinen Kollegen auszukommen, ohne dass er [Herkunftssprache der Eltern] kann. Also wenn ich in [Herkunftsland der Eltern] bin nützt mir das [Herkunftssprache der Eltern] etwas, aber in der Schweiz eigentlich nicht, kann ich sagen» (I23, 113).

Die beiden Angehörigen der ersten Generation, die erst im Alter von 15 bzw. 17 Jahren in die Schweiz migrierten (I10 und I36), hatten besonders grosse Schwierigkeiten beim Spracherwerb. Eine Person beschreibt die Schwierigkeit der Diskrepanz zwischen dem Hoch- und dem Schweizerdeutschen als hauptsächliche Hürde beim Spracherwerb. Die bereits im Herkunftsland erworbenen Hochdeutschkenntnisse werden nur teilweise als hilfreich erfahren. Um soziale Kontakte knüpfen zu können, wird die Beherrschung des Schweizerdeutschen als unumgänglich wahrgenommen.

«Am Anfang ist es so gewesen, dass ich immer Hochdeutsch gesprochen habe und die anderen haben auch mit mir Hochdeutsch gesprochen, so einen Monat lang oder so. Nachher habe ich gedacht, ich kann nicht so weiter machen, irgendwie wäre es schon gut, wenn sie mit mir Schweizerdeutsch sprechen und ich beantworte einfach auf Hochdeutsch, oder? Das ging eigentlich ganz gut ... aber irgendwie sie schauen uns schon anders an, wenn man Hochdeutsch spricht, oder? Es ist schon ... ja Schweizer haben gar nicht gerne Hochdeutsch, oder? Und ich habe es schon gespürt gehabt und dann habe ich gedacht ok wieso nicht, wenn ich so lange hier bleibe, ich könnte das lernen» (I36, 175).

Die zweite Person empfand insbesondere die sprachliche Sonderbehandlung im Alltag als störend. Das reflexartige Ansprechen auf Hochdeutsch oder Englisch erschwerte ihm den Erwerb des Schweizerdeutschen, weil es zu wenige Übungsgelegenheiten gebe.

«Aber das ist meine persönliche Erwartung. Ich hatte einfach Mühe, wenn ich anders behandelt wurde und zum Beispiel, also bis heute passiert das immer noch, wenn ich einfach etwas an der Post kaufen will, abschicken oder so. Ja einfach Angestellte sprechen einfach Englisch. Obwohl also das ist einfach irgendwie ein Automatismus» (I10, 175).

6.5.2 Nicht-kognitive Lernvoraussetzungen

Zwar wurden die in den kommenden Abschnitten beschriebenen nicht-kognitiven Lernvoraussetzungen nicht mit standardisierten Instrumenten gemessen, um die Interviewsituation nicht unnötig zusätzlich zu belasten. Dennoch lässt sich auch aufgrund der Interviewdaten mindestens ansatzweise eruieren, über welche zentralen nicht-kognitiven Lernvoraussetzungen die befragten Personen verfügen, welche Einstellungen sie gegenüber dem Lernen in der Schule haben und welche Mittel ihnen zur Verfügung stehen, um erfolgreich zu lernen.

6.5.2.1 Lernmotivation

Im Bereich der Lernmotivation resultierten im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse hauptsächlich zwei Konzepte. Die Befragten äusserten sich auf der einen Seite dahingehend, dass sie sich intrinsisch für das Lernen in der Schule motivieren und während ihrer Bildungsbiografie eine Freude am schulischen Lernen entwickeln konnten. Aussagen aus diesem Bereich wurden mit der Kategorie «Interesse» codiert. Gut die Hälfte der befragten Personen (23, 56 %) sagt von sich selbst, meistens und in der Mehrzahl der Fächer Freude am schulischen Lernen zu haben.

«Also ich lerne gerne, ich gehe auch gerne in die Schule. Und, ja... Also so mit dem mich Hinsetzen und Lernen, habe ich jeweils ein wenig Mühe. Muss ich mich jeweils... Dann habe ich das Gefühl, ich will etwas essen, ich will etwas trinken, und so. Aber wenn ich dann einmal angefangen habe, geht es eigentlich. Und ich finde es eigentlich noch recht cool zu denken: «Ah, das weiss ich jetzt!» «Ah, das habe ich einmal gelernt!» und all dies. Das finde ich eigentlich extrem schön» (I30, 191).

Werden soziodemografische Daten in die Analyse der schulischen Lernfreude miteinbezogen, so fällt in erster Linie eine Diskrepanz zwischen der ersten und zweiten Migrationsgeneration auf. Während 86 % der Mitglieder der ersten Generation von sich selbst behaupten, Freude am schulischen Lernen zu haben, sind es bei der zweiten Migrationsgeneration lediglich 50 %. Und auch der sozioökonomische Status der Familie scheint einen (mindestens indirekten) Einfluss auf die schulische Lernfreude zu haben. Befragte, deren Eltern über einen HISEI ≥ 50 verfügen, attestieren sich selbst in 63 % der Fälle schulische Lernfreude, Befragte aus Familien mit einem niedrigeren HISEI < 50 bezeichnen sich lediglich in 52 % der Fälle als schulisch lernfreudig. Das nächste relevante Konzept, das sich bei der Datenanalyse herauskristallisierte, ist die Lernmotivation, die anhand der zwei Konzepte Interesse und instrumentelle Motivation (vgl. Stanat & Christensen 2006, S. 100) im Kategoriensystem abgebildet wurde. Mit 36 Personen (88 %) sprach sich eine überwiegende Mehrheit der Befragten für das Interesse als primärer motivationaler Faktor für ihr schulisches Lernen aus. Eine erste Gruppe von Befragten (19, 46 %) schildert ihr Interesse an den Inhalten bestimmter Schulfächer als hauptsächliche Motivationsquelle für ihr schulisches Lernen in den jeweiligen Fächern.

«Das ist sehr fachabhängig. Mathematik, Physik habe ich gar nie gerne gelernt, ich war da auch nie richtig gut. Ich habe vor allem auch das gerne gelernt, wo ich gut war, vor allem Sprachen. Ja, ich konnte dort mit wenig Aufwand gute Leistungen bringen. Das andere war doch sehr themenabhängig, auch vor allem Mathematik. Wenn es um Algebra ging, war ich gerade abgeneigt, aber allgemein habe ich doch, glaube ich, recht viel gelernt» (I19, 144).

«Und auch wenn ich es gelernt habe, ist es auch sehr aufs Fach drauf an gekommen. Ich meine es gibt Fächer, die jetzt wo ich jetzt nicht so gerne gehabt habe wie jetzt zum Beispiel eben Chemie oder Französisch oder Physik. Ja das sind jetzt so die drei wirklich die schlimmsten Fächer gewesen für mich. Und für die habe ich jetzt zum Beispiel weniger gerne gelernt, weil ich auch mehr Mühe hatte in diesen Fächern. Aber ein Fach, das mich interessiert oder das ich auch gerne mache, wo ich auch etwas aktiver bin im Unterricht da hab ich mich nicht gescheut, mehr Aufwand zu erbringen für das. Das habe ich auch gerne etwas mehr gemacht, um dort eine etwas bessere Note zu haben. Religion/Philosophie war auch so ein Fach ja eigentlich gerne gegangen bin» (I23, 151).

Für eine zweite Gruppe (17, 41 %) ist einerseits der Wunsch nach einem möglichst breit gefächerten Allgemeinwissen, andererseits der Wunsch nach einem besonders tiefen Expertenwissen die primäre Quelle der Motivation, sich für die schulischen Leistungen zu engagieren.

«Ich denke es ist wirklich einfach der Wissensdurst, den man hat. Also ich weiss nicht, ich finde es einfach interessant zum so Sachen zu wissen. Ich sehe eben so, Sachen die ich hier lerne oder höre oder lese, finde ich eben dann in anderen Bereichen des Lebens wieder. Und das finde ich dann interessant, dass ich verstehe, wieso wird das Essen kälter wenn man daraufbläst oder was weiss ich was. Das sind dann so Sachen, wo ich einfach Interesse daran habe, auch wenn ich es jetzt nie mehr brauche. Ich meine, dass bringt mir jetzt gar nichts, wenn ich das weiss, aber ich finde es einfach interessant, um zu wissen, wieso funktioniert der Mensch so, wieso können wir die Finger beugen und andere Tiere nicht, oder ich weiss auch nicht. Es ist einfach mehr oder weniger Interesse» (I25, 153).

«Eigentlich die Aneignung von neuem Wissen. Ich will in einem Fachbereich, also habe ich mir einmal als persönliches Ziel gesetzt, will ich einfach, ja, Expertin sein. Und vielleicht auch eben jemand, dessen Rat man schätzt» (I7, 144).

Der Gegenentwurf zum Interesse und der Freude als hauptsächliche Motivationsquellen für das schulische Lernen sind extrinsisch geprägte, instrumentelle Motivationsfaktoren. Es konnten in den Daten mehrere solche instrumentelle Motivationsfaktoren eruiert werden (vgl. Abbildung 6.6).

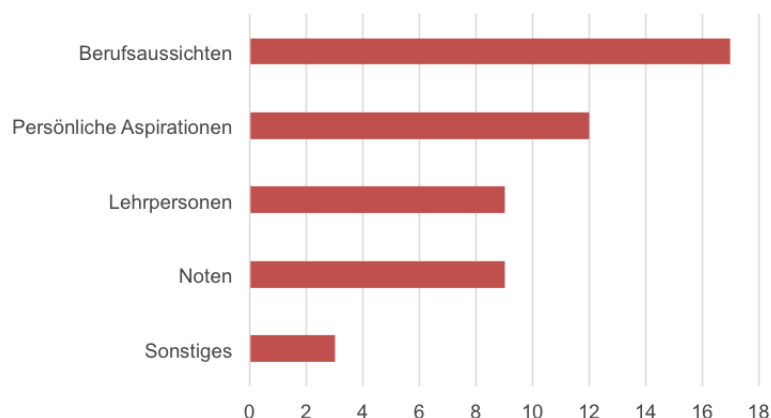


Abbildung 6.6: Instrumentelle Motivationsfaktoren (Analyseeinheit: Personen, Mehrfachcodierungen möglich) (n=41)

Mit 17 Personen (41 %) werden mögliche Berufsaussichten als am meisten verbreitete instrumentelle Motivationsfaktoren genannt. Dieses Konzept beinhaltet Aspekte wie einen gesicherten Arbeitsplatz und ein gutes Einkommen.

«Also, das mit meinen beruflichen Chancen ist natürlich sicher auch ein Aspekt warum ich das alles gewählt habe so meine schulische Laufbahn, weil man will ja auch irgendeinmal etwas Gutes erreichen, ein bisschen mehr Geld verdienen als andere vielleicht» (I12, 263).

«Auch für später die eine bessere Zukunft spielt das Geld sicher auch etwas eine Rolle. Ich habe es jetzt bei meinen Eltern gesehen, wie schwer sie es immer haben und ja will es einfach besserhaben. Und auch für sie dann vielleicht auch noch etwas auf der Seite haben, ja das ist eigentlich das, was mich motiviert» (I17, 214).

Für zwölf Personen (29 %) stellen persönliche (Bildungs-)Aspirationen die zentrale Motivationsquelle für das Erreichen guter schulischer Leistungen dar. Die Aspirationen sind dabei Ausdruck der eigenen, hohen Erwartungen der Befragten an sich selbst.

«Ich habe selber sehr hohe Ansprüche an mich, das ist fast der grössere Druck, als der von meinen Eltern, dünkt mich» (I7, 114).

Ein zusätzlicher, interessanter Aspekt ist, dass die Befragten ihrem Umfeld vor Augen führen wollten, dass es auch Personen mit Migrationshintergrund im Schulsystem weit bringen können. Dieser Wunsch erwuchs aus persönlichen Erfahrungen der Befragten, weil sie sich als Migranten nicht ernst genommen fühlten oder den Verdacht hatten, von ihrem Umfeld unterschätzt zu werden.

«Ja ich denke vielleicht auch durch diese Erfahrungen in der Bezirksschule will man es nachher den anderen auch ein bisschen beweisen natürlich. Ich glaube das ist schon auch ein Faktor gewesen, dass man ihnen zeigen will, ja dass auch ein Ausländerkind etwas Gutes machen kann. Und es gibt eben auch unter den Ausländer gibt es auch viele, die sagen: „Ja doch ich möchte mich beweisen“ und ich habe das Gefühl ich muss mich beweisen» (I3, 317).

«Ich glaube es ist einfach bei vielen Migranten auch dieser Gedanke, dass man einfach nicht schlechter sein darf als vielleicht die Schweizer selber in der Schweiz... weil wenn man vielleicht zu schlecht ist, dass man irgendwie nachher wie ein bisschen gehänselt wird: «So eine Ausländerin ist nicht mal gut in der Schule.» Ich glaube das haben (...) meine Kollegen... ich glaube das hatten wir alle ein bisschen in den Gedanken, dass man wirklich auch... denen zeigen muss, dass wir nicht schlecht sind, dass wir nicht blöd sind. Ich glaube... ja, das ist... das hat uns wohl schon recht dazu gebracht, dass wir nun auch hier angekommen sind» (I19, 164).

«Ich weiss nicht, ich habe einfach immer das Gefühl gehabt, dass man zeigen muss – klingt jetzt vielleicht ein wenig blöd, wenn ich das sage – aber eigentlich, weil ich dunkelhäutig bin, muss ich irgendwie zeigen, dass ich das auch kann. Und dass man uns nicht einschätzt, als jemand, also ja, dass man jemanden aufgrund seiner Hautfarbe einschätzt. Ich habe mir einfach gedacht, mit dem kann man etwas beweisen» (I38, 51).

Ein weiterer instrumenteller Motivationsfaktor, der von einigen Befragten genannt wurde (9, 22 %), sind die Lehrpersonen. Einerseits aufgrund ihres interessanten und motivierenden Unterrichts, andererseits wegen ihrer ermutigenden und zuvorkommenden Art.

«Aber sicher auch Lehrer. Es hatte Lehrer gegeben, die wirklich mich motiviert hatten, obwohl es... jetzt vielleicht ein Fach ist... das du eigentlich gar nicht gerne hattest, jetzt zum Beispiel Wirtschaft oder so einfach... von der Art wie sie es rübergebracht hatten oder so... das hatte schon auch motiviert» (I11, 165).

«Und nachher im Gymnasium wollte ich es einfach schaffen, weil nachher einfach alles offen ist und nachher einfach noch das, was meine Deutschlehrerin dann gesagt hat: «Du schaffst es.» Das ist immer wie so eine Motivation gewesen oder sozusagen gewesen du musst (!) es schaffen, weil sie hat das Gefühl gehabt du schaffst es und ich habe ihr irgendwie zeigen wollen, «du bist richtig gewesen»» (I14, 325).

Schliesslich werden ebenfalls von neun Befragten (22 %) die Schulnoten als mögliche Motivationsquelle genannt.

«Die Noten. Ich glaube, ich bin schon ein Mensch, der auf die Noten schaut und auch für die Noten lernt. Also natürlich je nach Fach. Zum Beispiel Wirtschaft, da gab es verschiedene Fächer, die auch allgemeinbildend waren, aber meistens hat mich schon die Note motiviert» (I21, 381).

Interessant wird es nun sein, den Blick zu öffnen und die oben besprochenen Ergebnisse zur Lernmotivation der befragten bildungserfolgreichen Migranten vor dem Hintergrund einiger vorhandener soziodemografischen Daten zu kontextualisieren. Tabelle 6.10 liefert eine Übersicht der Codierhäufigkeiten (Analyseeinheit: Person) für die Kategorie Lernmotivation und ihre Unterkategorien in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status der Familie (HISEI), vom Geschlecht, vom Migrationsstatus sowie vom absolvierten Schultyp.

Tabelle 6.10: Interesse und instrumentelle Faktoren als Teil der Lernmotivation in Abhängigkeit vom HISEI, Geschlecht, Migrationsstatus und absolviertem Schultyp (Codiereinheit: Person, Mehrfachcodierungen möglich) (n=41)

| | HISEI | | | | Geschlecht | | | | Migrationsstatus | | | | Schultyp | | | |
|---------------------------------|-------|------|------|------|------------|------|----|------|------------------|------|---------|------|----------|------|-----|------|
| Lernfreude und Interesse | < 50 | | ≥ 50 | | m | | f | | 1. Gen. | | 2. Gen. | | Gym. | | BMS | |
| Fach | 9 | 43 % | 10 | 50 % | 5 | 39 % | 14 | 50 % | 2 | 29 % | 17 | 50 % | 14 | 48 % | 5 | 42 % |
| Wissen | 9 | 43 % | 8 | 40 % | 4 | 31 % | 13 | 46 % | 2 | 29 % | 15 | 44 % | 12 | 41 % | 5 | 42 % |
| Instrumentelle Faktoren | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Berufsaussichten | 9 | 43 % | 8 | 40 % | 8 | 62 % | 9 | 32 % | 3 | 43 % | 14 | 41 % | 13 | 45 % | 4 | 33 % |
| Persönliche Aspirationen | 6 | 29 % | 6 | 30 % | 3 | 23 % | 9 | 32 % | 2 | 29 % | 10 | 30 % | 11 | 38 % | 1 | 8 % |
| Lehrpersonen | 2 | 10 % | 7 | 35 % | 1 | 8 % | 8 | 29 % | 4 | 58 % | 5 | 15 % | 9 | 31 % | - | - |
| Noten | 5 | 24 % | 4 | 20 % | 2 | 15 % | 7 | 25 % | 2 | 29 % | 7 | 21 % | 7 | 24 % | 2 | 17 % |
| n | 21 | | 20 | | 13 | | 28 | | 7 | | 34 | | 29 | | 12 | |

Die grössten Unterschiede in Bezug auf die Codierhäufigkeit im Bereich der Lernfreude und des Interesses innerhalb der durch die soziodemografischen Merkmale gebildeten Gruppen ergaben sich zwischen den Angehörigen der ersten und zweiten Migrationsgeneration. Interessengeleitete Motivationsfaktoren sind bei den Mitgliedern der zweiten Migrationsgeneration weiter verbreitet als bei Mitgliedern der ersten Generation. Im Bereich der instrumentellen Faktoren ergaben sich jedoch grössere Unterschiede innerhalb von drei Gruppen. Während 62 % der befragten Männer gute Berufsaussichten als primäre Motivationsquelle nennen, sind es bei den befragten Frauen lediglich 32 %. Bei der Kategorie «Persönliche Aspirationen» unterscheiden sich die Codierhäufigkeiten der ehemaligen Gymnasiasten von den Absolventen einer BMS deutlich. Für die ehemaligen Gymnasiasten sind persönliche Aspirationen mit 38 % wichtigere Motivationsfaktoren für gute schulische Leistungen als für die Absolventen einer BMS mit 8 %. Ebenfalls einen grösseren Unterschied zwischen den beiden Gruppen der Absolventen einer gymnasialen und einer Berufsmaturität ergab sich in der Codierhäufigkeit für die Kategorie «Lehrpersonen». Von den BMS-Absolventen hat sich niemand dahingehend geäussert, dass für sie einzelne Lehrpersonen wichtige Motivatoren für ihre schulischen Leistungen waren. Knapp ein Drittel der Absolventen einer gymnasialen Maturität betrachtet jedoch die ehemaligen Lehrper-

sonen als wichtige Motivationsquelle. Auch die Mitglieder ersten und zweiten Migrationsgeneration unterscheiden sich hinsichtlich der Codierhäufigkeit in der Kategorie «Lehrpersonen» deutlich. So betrachten Mitglieder der ersten Generation ihre ehemaligen Lehrpersonen deutlich häufiger als Motivatoren als Mitglieder der zweiten Generation. Ebenfalls bei der Kategorie «Lehrpersonen» gibt es auffällige Unterschiede zwischen Befragten mit einem hohen (HISEI ≥ 50) und einem tiefen (HISEI < 50) sozioökonomischen Hintergrund. Befragte aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Hintergrund erachten Lehrpersonen häufiger als Motivationsquelle als Befragte aus Familien mit einem tiefen sozioökonomischen Hintergrund. Die befragten Frauen haben ihre Lehrpersonen häufiger als motivierend für ihre schulische Leistungen empfunden als die befragten Männer. Zusammenfassend lässt sich in Bezug auf die Lernmotivation und in Bezug auf die für die befragten bildungserfolgreichen Migranten relevanten Motivationsfaktoren festhalten, dass sowohl das Interesse und die Lernfreude, als auch instrumentelle Motivationsfaktoren von den Befragten als ähnlich wichtig beurteilt wurden. In Bezug auf den sozioökonomischen Status der Familie sind die Unterschiede in den Codierhäufigkeiten weniger ausgeprägt ausgefallen. Für das Geschlecht, den Migrationsstatus und den abgeschlossenen Schultyp ergaben sich für die Kategorien «Berufsaussichten», «Lehrpersonen» und «Persönliche Aspirationen» einzelne ausgeprägtere Unterschiede in der Codierhäufigkeit.

6.5.2.2 Akademisches Selbstkonzept

Als zweite nicht-kognitive Lernvoraussetzung hat sich im Rahmen der Analyse das akademische Selbstkonzept der befragten Personen als individuelle Ressource für den Bildungserfolg herausgestellt. Wie bereits im Abschnitt zum Forschungsstand (4.4.2) erwähnt, wird mit dem akademischen Selbstkonzept «die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten in akademischen Leistungssituationen» (Schöne et al. 2002, S. 7) bezeichnet. Für die Erhebung des akademischen Selbstkonzepts wurde auf den Einsatz eines standardisierten Instruments verzichtet.¹⁴⁵ Stattdessen wurden die Interviewten gefragt, ob sie immer an ihre persönlichen Fähigkeiten in Bezug auf ihr Lernen geglaubt haben und wie sie mit schwierigen Lernsituationen umgegangen sind (Frage 5.1, vgl. Anhang 9.4). Anhand einer evaluativen Codierung innerhalb der Kategorie «Akademisches Selbstkonzept» wurde in der Auswertung zwischen einem hohen, einem mittleren und einem niedrigen Selbstkonzept der Befragten unterschieden. Eine Mehrheit der befragten Personen (19, 46 %) wurde der Kategorie «Hohes akademisches Selbstkonzept» zugeordnet, weil es für sie nie einen Zweifel daran gab, dass sie schulische Leistungssituationen souverän meistern kann.

«Nein, ich glaube, gezweifelt habe ich nie. Also, oder auf alle Fälle nicht grösser. Ich habe immer gewusst, ja, mein Intellekt ist mein Kapital, so zu sagen» (I7, 148).

«Ja grundsätzlich glaube ich nicht, dass es etwas gibt, das man nicht schafft. Das ist meine Grundeinstellung. Ich kapituliere sehr wenig. Also es ist sehr, in einem bestimmten Fall dann schon. Aber sonst ich glaube Probleme sind da um sie zu lösen. Auch wenn es nicht gerade klappt, muss man

¹⁴⁵ Nicht zuletzt auch deshalb, weil es für die Altersgruppe der vorliegenden Stichprobe keine standardisierten Erhebungsinstrumente gibt. So sind bspw. die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) auf die Klassenstufen 3–10 und das differentielle schulische Selbstkonzept-Gitter (DISK-Gitter) auf die Klassenstufen 7–10 ausgelegt. Eine Testung mit Versuchspersonen im Alter zwischen 18 und 23 Jahren hätte keine validen Ergebnisse geliefert.

etwas Pause machen und wieder mal versuchen, versuchen bis es geht. Das ist meine Einstellung» (I10, 233).

«Ich bin ein sehr selbstsicherer Mensch. Und ja ich habe nie Probleme gehabt, dass ich an mir selber gezweifelt habe, überhaupt nie. Nie, das Problem habe ich wirklich nie gehabt» (I15, 223).

«Ich bin wirklich so optimistisch uns sage mir, es gibt nichts, was ich nicht verstehen könnte. Und wenn es etwas gibt, dann möchte ich das gerne verstehen» (I38, 151).

Die Aussagen einiger befragter Personen (16, 39 %) wurden dann mit der Kategorie «Mittleres akademisches Selbstkonzept» codiert, wenn sie sich in einzelnen Bereichen ihrer Fähigkeiten sicher waren, in anderen Kontexten, zeitlich beschränkt, jedoch Zweifel daran hatten, dass sie einer bestimmten Aufgabe gewachsen sind oder nicht.

«Ja, doch, ich habe schon ab und zu daran gezweifelt, aber es hat mich jetzt nicht wahnsinnig belastet oder so» (I8, 197).

«Ja, also gerade nachdem ich aus dem Gymnasium gefallen bin, ging es mir recht schlecht. Ich habe immer noch nicht das grösste Selbstbewusstsein, aber ich weiss, wie ich lernen kann und dadurch konnte ich eigentlich ein Selbstbewusstsein recht weit aufbauen» (I21, 389).

«Also ich zweifle immer daran. Also ähm ja es ist ja klar, dass man wenn man in eine neue Schule geht, dann immer zweifelt, ob man es wirklich schafft. Immer dachte ich, also hatte ich den Gedanken, kann ich das überhaupt, also das schaffen das. Und ähm aber sobald ich drin bin in einem Fach, in einem, also im Stoff drin, dann weiss ich, dann zweifle ich nicht mehr so stark» (I27, 309).

«Also ich habe sehr oft Zweifel gehabt in der Kantizeit, ich habe oft gedacht, wenn ich zum Beispiel in Mathe ab und zu mal ein Ungenügend bekomme, habe ich gleich gedacht, ja ich weiss gar nicht, was ich da in der Kantonsschule verloren habe oder so und mir immer wieder eingeredet, dass es in meiner Klasse viele gibt, die viel besser sind und so und manchmal habe ich so ein bisschen gezweifelt an meinen Lernfähigkeiten. Aber (...) ja das hat es halt ab und zu gegeben. Und wenn ich dann wieder eine bessere Note bekommen habe, hat es mich dann manchmal motiviert wieder» (I32, 155).

Eine Minderheit der Befragten (6, 15 %) machte Aussagen, die auf ein niedriges akademisches Selbstkonzept hinweisen. Sie haben grundlegende Zweifel an ihren eigenen schulischen Fähigkeiten und trauen sich wenig zu. Die Attribuierung erfolgt nicht zeitlich beschränkt, sondern wird mit den eigenen überdauernden Charaktereigenschaften in Verbindung gebracht (internal-stabil).

«Ich glaube, ich bin schon immer ziemlich unsicher gewesen. Und seit ich dort im Untergymnasium äh in der fünften Klasse die Gymiprüfung nicht bestanden habe bin ich mega pessimistisch. Ich gehe immer davon aus, dass ich es schlecht (!) mache und es nicht (!) bestehe. Dass ich nachher nicht so enttäuscht bin. Und dann habe ich immer das Gefühl gehabt, dass schaffe ich eh nicht, wieso habe ich diesen Weg gewählt und so» (I12, 265).

«Aber es war nie so, dass ich wirklich gedacht habe: «Ich schaffe das, ich kann das»... sonst schon... sonst bin ich schon so vom Charakter her. Auch jetzt, wo ich nach Chur gegangen bin, aber vom schulischen her zweifle ich schon manchmal und denke: «Ja, jetzt schaffe ich es doch nicht.» Bei der Berufsmatura habe ich auch gedacht ich falle wegen der Mathe durch. Ich hatte wirklich das Gefühl, bis zum Schluss, ich falle jetzt dann wirklich durch. Das war wirklich Glück, dass ich es dann doch geschafft habe (lacht)» (I40, 141).

Auch diese Resultate zum akademischen Selbstkonzept der befragten bildungserfolgreichen Migranten sollen vor dem Hintergrund soziodemografischer Variablen näher betrachtet werden (vgl. Tabelle 6.11).

Tabelle 6.11: Akademisches Selbstkonzept in Abhängigkeit vom HISEI, Geschlecht, Migrationsstatus und absolviertem Schultyp (Codiereinheit: Person, Mehrfachcodierungen möglich) (n=41)

| Akademisches Selbstkonzept | HISEI | | | | Geschlecht | | | | Migrationsstatus | | | | Schultyp | | | |
|----------------------------|-------|------|------|------|------------|------|----|------|------------------|------|---------|------|----------|------|-----|------|
| | < 50 | | ≥ 50 | | m | | f | | 1. Gen. | | 2. Gen. | | Gym. | | BMS | |
| hoch | 10 | 48 % | 9 | 46 % | 9 | 70 % | 10 | 36 % | 5 | 71 % | 14 | 41 % | 13 | 45 % | 6 | 50 % |
| mittel | 9 | 43 % | 7 | 35 % | 3 | 23 % | 13 | 46 % | 3 | 43 % | 13 | 38 % | 12 | 41 % | 4 | 33 % |
| niedrig | 3 | 14 % | 5 | 25 % | - | - | 8 | 29 % | 1 | 14 % | 7 | 20 % | 4 | 14 % | 4 | 33 % |
| n | 21 | | 20 | | 13 | | 28 | | 7 | | 34 | | 29 | | 12 | |

Lediglich bei der Variable Geschlecht gibt es grössere Unterschiede in der Codierhäufigkeit. 70 % der Männer schätzen ihr akademisches Selbstkonzept als hoch ein, im Gegensatz zu 36 % der Frauen. Umgekehrt attestieren sich die befragten Frauen mit 29 % deutlich häufiger ein niedriges akademisches Selbstkonzept als die befragten Männer, von denen keine Aussagen hinsichtlich eines niedrigen akademischen Selbstkonzepts vorliegen. In Bezug auf den Migrationsstatus zeichnet sich ein interessantes Ergebnis ab: Die Mitglieder der ersten Migrationsgeneration sind stärker als die Mitglieder der zweiten Migrationsgeneration davon überzeugt, ein hohes akademisches Selbstkonzept zu haben. Weder beim HISEI, noch beim Migrationsstatus oder beim Schultyp konnten grössere Unterschiede zwischen den Gruppen festgestellt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die befragte Stichprobe grundsätzlich über ein hohes akademisches Selbstkonzept im Sinne einer individuellen Ressource für den persönlichen Bildungserfolg verfügt. Ausser einigen geschlechtsspezifischen Unterschieden in den Kategorien «Hohes akademisches Selbstkonzept» und «Niedriges akademisches Selbstkonzept» und deutlichen Unterschieden zwischen der ersten und zweiten Migrationsgeneration in der Kategorie «Hohes akademisches Selbstkonzept» konnten keine ausgeprägten Unterschiede innerhalb der Gruppen gefunden werden.

6.5.2.3 Lernstrategien

Als letzte individuelle Ressource für den Bildungserfolg der befragten Migranten wurden bei der Inhaltsanalyse Lernstrategien codiert, welche die Interviewten für die Bewältigung anspruchsvoller Lernsituationen einsetzten. Die Kenntnis und der Einsatz von Lernstrategien sind für das Gelingen schulischen Lernens von grosser Bedeutung (vgl. 3.1.1.3). Die Kategorie «Lernstrategien» wurde anhand der Ausführungen von Mandl & Friedrich (2006) in fünf Unterkategorien und eine Zusatzkategorie «Sonstiges» ausdifferenziert. Einen Überblick der Codierhäufigkeiten aller genannter Lernstrategien liefert Abbildung 6.7.

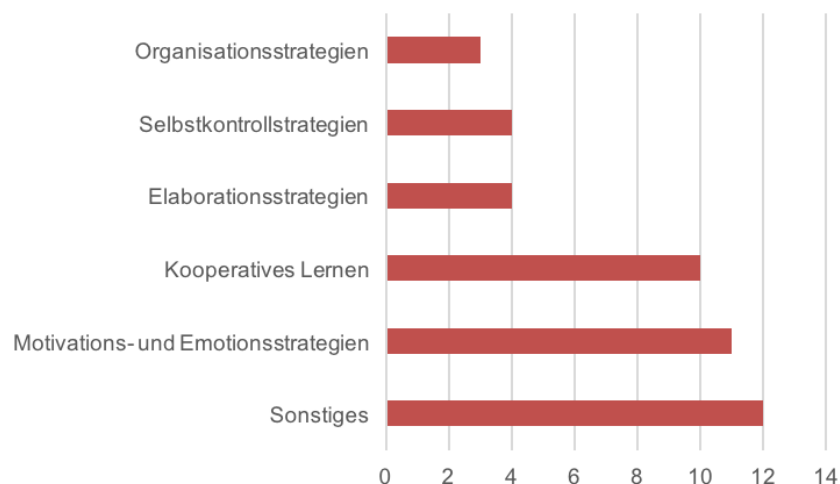


Abbildung 6.7: Metakognitive Lernstrategien (Analyseeinheit: Personen, Mehrfachcodierungen möglich) (n=41)

Neben einigen allgemeineren Strategien, die mit der Kategorie «Sonstiges» codiert wurden¹⁴⁶, haben elf Personen (27 %) Motivations- und Emotionsstrategien beim Lernen angewandt. Dazu gehören eine motivierend eingerichtete Lernumgebung und Belohnungen.

«Ich habe mir auch meisten auch so Belohnungen gesetzt oder so, ich habe gedacht, wenn ich es bis da schaffe, dann kann ich nachher noch ein wenig raus gehen mit den Freunden oder sonst irgendwas, also eine Serie anschauen oder ein Film anschauen. Irgendwie so. Und ich habe mich auch versucht zu motivieren für das Thema irgendwie, ich weiss nicht mehr wie ich das gemacht habe, aber ich habe es eigentlich so versucht nicht als Zwang zu sehen» (I32, 153).

Am zweithäufigsten (10, 24 %) wurde die ressourcenbezogene Strategie des kooperativen Lernens genannt, das Lernen in Gruppen, insbesondere jedoch die Konsultation von Mitschülern, die im entsprechenden Fach einen Wissensvorsprung aufwiesen.

«Und ähm, sonst zum Beispiel in der Mathe habe ich auch ein bisschen Mühe gehabt jetzt durch den Wechsel und dort habe ich viel (!) auch mit einem Kolleg zusammen aus der Klasse gelernt und das hat mir auch sehr geholfen» (I3, 287).

Elaborationsstrategien sind kognitive Lernstrategien, deren Ziel es ist, anhand des Aktivierens von Vorwissen, des Fragenstellens, des Notizenmachens und des Wiederholens den Stoff dauerhaft zu verstehen und zu behalten. Insgesamt haben vier Personen (10 %) mit solchen Elaborationsstrategien gearbeitet.

«Ich habe zum Beispiel nicht häufig mit Kärtchen gelernt, nur in den Sprachen. Ich habe immer mit Listen gelernt. Also dass ich zum Beispiel ein Thema als einen Punkt in einer Liste habe und dann bin ich das durchgegangen. Und ehm, ja es ist war dann wie eine Zusammenfassung und die kann dann immer so durchgehen und weiss, wann man fertig ist» (I3, 287).

Vier Befragte (10 %) berichten, während ihrer Schulzeit Selbstkontrollstrategien eingesetzt zu haben. Dies sind interne, ressourcenbezogene Strategien für die situations- und aufgabenangemessene Steuerung des Lernprozesses, insbesondere für die Planung, die Überwachung und die Regulation des eigenen Lernens, wie z. B. Zeitpläne.

Ich habe viel mit meiner Cousine geredet. Nachher haben wir zusammen einen Plan aufgestellt und sozusagen immer einen Wochenplan so und so viel musst du in dieser Woche gemacht haben» (I14, 331).

¹⁴⁶ Darunter z. B. schlafen, spicken, Pausen machen und Prokrastination

Organisationsstrategien gelten ebenfalls als kognitive Lernstrategien, die den Lernenden bei der Informationsselektion, bei der Strukturierung des Lernstoffs und bei der Verbindung einzelner Teile des Lernstoffs unterstützen. Lediglich drei Personen (7 %) geben an, derartige Organisationsstrategien beim Lernen eingesetzt zu haben. Konkret geht es dabei z. B. um das Kennzeichnen wichtiger Textstellen, das Schreiben eines Glossars oder auch das Erstellen von Zusammenfassungen.

«Mit dem Leuchtstift. Deshalb ist bei mir jetzt immer alles vollgekritzelt (lacht). Und wie man die wichtigsten Informationen halt so heraussiebt und wie ich Zusammenfassungen für mich schreiben kann. Ich muss es mir aufschreiben, sonst kann ich es nicht lernen. Also ich kann es nicht durchlesen und nachher behalte ich es. Und wenn ich es einmal gelesen habe, dann heisst es nicht, dass ich es kann. Und dass ich es mir wie selber vorsagen muss. Das sind glaube ich so die Strategien, die ich gelernt habe» (I43, 481).

6.5.3 Zusammenfassung

Die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse der vorliegenden Interviewdaten lässt sich im Hinblick auf das Vorhandensein sozialer Ressourcen zugunsten des Bildungserfolgs der Befragten wie folgt zusammenfassen: Als erste wichtige Ressource in Hinblick auf den Bildungserfolg nennen die befragten Personen die Deutschkenntnisse. Die eine Hälfte der Befragten unterhält sich zu Hause ausschliesslich in der Muttersprache der Eltern, die andere Hälfte ausschliesslich auf Deutsch. Für den Deutschspracherwerb betonen die interviewten Personen die Bedeutung vorschulischer Betreuungseinrichtungen wie den Kindergarten. Die Mehrsprachigkeit wurde von den befragten Personen in den ersten Primarschulen eher als Nachteil empfunden, weil sie mit mangelnden Deutschkenntnissen einherging. Mit Eintritt ins Gymnasium oder in die BMS und der damit verbundenen grösseren Durchmischung der Schulklassen fand ein Wechsel hin zu einer positiven Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit statt. Hinsichtlich der nicht-kognitiven Lernvoraussetzungen kann festgehalten werden, dass sich eine überwiegende Mehrheit der Befragten aus Freude am schulischen Lernen und aus Interesse an der Sache für das schulische Lernen motivieren konnte. Lediglich eine Minderheit äussert instrumentelle Faktoren wie Berufsaussichten, persönliche Aspirationen, Lehrpersonen oder Noten als hauptsächliche Motivationsquelle. Eine weitere wichtige Ressource zugunsten des Bildungserfolgs ist neben der Lernmotivation das akademische Selbstkonzept. Die Analyse hat ergeben, dass eine Mehrheit der Befragten über ein hohes akademisches Selbstkonzept verfügt. Schliesslich wurden in einem dritten Schritt die Kenntnis und der Einsatz von Lernstrategien untersucht, mit dem Resultat, dass von den Befragten neben Motivations- und Elaborationsstrategien primär kooperatives Lernen praktiziert wurde.

6.6 Fazit

Im Schlussblock der Interviews (Frage 6.1, vgl. Anhang 9.4) wurden die interviewten Personen gefragt, welche im Verlauf des Interviews erwähnten Ressourcen aus ihrer Sicht ausschlaggebend dafür waren, dass ihre Bildungsbiografie bisher so erfolgreich verlief und sie den eingeschlagenen Weg bis zur Hochschulreife gehen konnten. Sie wurden gebeten, zu priorisieren, welche Ressourcen ihnen am wichtigsten, am zweit-, am dritt- und am viertwichtigsten erscheinen. Die Ergebnisse dieser bilanzierenden Frage werden in der Abbildung 6.8 illustriert.

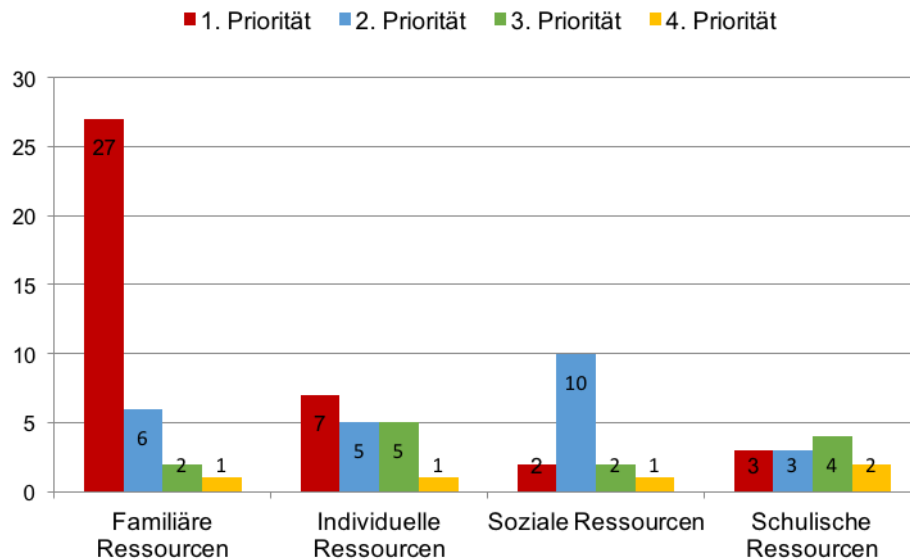


Abbildung 6.8: Priorisierung der vorhandenen Ressourcen für den eigenen Bildungserfolg (Analyseeinheit: Person, n=41)

Insgesamt haben sich 27 Befragte (66 %) für die familiären Ressourcen (Eltern und Geschwister) als wichtigste Ressource für ihren schulischen Erfolg ausgedrückt. Mit insgesamt 36 Nennungen (88 %) wurden familiäre Ressourcen deutlich am häufigsten als ausschlaggebend für die erfolgreiche Bildungsbiografie genannt.

«Ich würde sagen, grundsätzlich einmal die Erziehung, oder dieser Wissensdurst eigentlich, den mein Vater schon gehabt hat. Und der zu Hause auch immer gepflegt wurde» (I7, 158).

«Ziemlich viel halt eben durch meinen Bruder. Dass er diesen Weg auch gegangen ist, er hat auch viele gleiche Lehrer gehabt, wie ich gehabt habe. Er hat eigentlich den Weg vorgelaufen und ich bin ihm einfach nachgegangen» (I26, 205).

«Die Unterstützung der Familie. Das ist sehr wichtig gewesen, ansonsten hätte ich das fast nie geschafft. Also eben, dass die Eltern mich immer unterstützt haben und mich immer in allen Belangen unterstützt haben, wo man unterstützen kann. Finanziell, mental, alles. Wirklich, sie haben mir das Studium finanziert, sie haben mich immer mental gepusht, du schaffst das, mach weiter, wir sind immer stolz auf dich. Und das motiviert halt einen. Anstatt wenn man immer hört, du wirst es nicht schaffen, und auch, wenn man mal eine schlechte Note bekommen hat, hat es nicht geheissen, du bist so schlecht, lerne endlich mehr. Sondern es geht schon, das nächste Mal wird es besser, du hast dein Bestes gegeben. Ich bin sehr froh, dass sie mich unterstützt haben» (I37, 152).

Sieben Personen (17 %) nennen individuelle Ressourcen (eigene Fähigkeiten, Durchhalte- wille und Bildungsentscheidungen) an erster Stelle. Insgesamt sind 18 Personen (44 %) davon überzeugt, dass ihre individuellen Ressourcen sie dorthin gebracht haben, wo sie jetzt stehen.

«Ja auch meine eigenen Fähigkeiten, sodass ich (...) ja, ich meine schlussendlich habe das ja alles selber gemacht, einfach mit der Unterstützung der anderen» (I9, 236).

«Dass ich den Mut gefunden habe, von der FMS ins Gymnasium zu wechseln. Weil das ja dann auch nicht sicher war, ob man es schafft oder nicht. Und da habe ich mich eigentlich so ein wenig ins kalte Wasser geworfen. Und hätte ich das nicht gemacht, wäre ich auch heute irgendwo ganz anderes. So finde ich das eine der ausschlaggebendsten Entscheidungen» (I30, 207).

«Und der Wille von mir, den ich nachher gehabt habe, das durchzumachen, der ab und zu gezweifelt hat aber eigentlich immer da gewesen ist» (I14, 345).

Lediglich für zwei Personen (5 %) waren soziale Ressourcen (Gleichaltrige und soziale Kontakte in der Freizeit) entscheidend dafür, dass ihre Bildungsbiografie auf diese Weise verlief. Insgesamt sind für 15 Befragte (37 %) die sozialen Ressourcen relevant für ihren schulischen Erfolg.

«Dann die Freunde auch, weil ich hatte... ich hatte wirklich, ich muss sagen, zum Teil sehr intelligente Kollegen und so und ich glaube das gab doch auch noch so einen Ansporn, ja ich muss ein bisschen, also dieser Konkurrenzkampf vielleicht ein bisschen, dass man nicht schlechter sein darf, dass man eben auch von sich aus etwas erreichen möchte» (I19, 160).

«Und auch ja mit der, es haben auch sehr viele Kollegen mir geholfen natürlich, mit denen ich gesprochen habe, mit denen ich viel Zeit verbracht habe, und sie haben auch eine wichtige Rolle gespielt» (I23, 173).

«Und ich denke mit der Zeit, sehr wichtig für mich ist jetzt eben dieser [Sportverein], der mich abgelenkt hat, der mir einfach wieder Kraft gegeben hat für die Woche» (I25, 171).

Schulische Ressourcen (besuchte Klassen und Lehrpersonen) stehen schliesslich für drei Personen (7 %) an erster Stelle bei der Interpretation der Gründe für das Erreichen der Hochschulreife. 12 Befragte (29 %) haben sich insgesamt für die Bedeutung von schulischen Faktoren für die erfolgreiche Bildungsbiografie ausgesprochen.

«Unterstützende Lehrer. Da habe ich, glaube ich, ein rechtes Glück gehabt, dass ich die richtigen Lehrer getroffen habe» (I7, 158).

«Die Lehrpersonen. Bis in der sechsten Klasse konnte mir gar niemand zeigen: «Doch es ist wichtig», aber nachher erste bis dritte Oberstufe ist man eigentlich alleine draufgekommen, wenn man die Berufswahl angeschaut hatte. Da hat die Lehrperson ja immer gesagt: «Du brauchst gute Noten, sonst... von wie vielen Bewerbern willst dann du die sein, die nachher die Lehrstelle bekommt?»» (I4, 239).

«Das schweizerische System ist halt dort sehr schlecht, möchte ich behaupten, dass hier entschieden wird, geht der Herr auf die Baustelle, geht er zum RAF oder wird er ein Doktor. Das wird hier entschieden. Das finde ich so extrem (!) schlecht. Ich habe hier kaum Deutsch gesprochen. Ich musste noch Französisch lernen, das klappt noch aber ich kann doch nicht hier entscheiden, was ich machen will. Und ich habe halt wirklich Glück gehabt, dass ich auch Lehrer gehabt habe, die mich vorbereitet haben, dass ich ein breites Spektrum angehen konnte» (I15, 231).

Abschliessend soll diese «Rangliste» relevanter Ressourcen für den schulischen Erfolg der befragten Migranten vor dem Hintergrund der bereits verwendeten soziodemografischen Hintergrundvariablen betrachtet werden, und es soll untersucht werden, welche Unterschiede sich innerhalb einzelner Gruppen hinsichtlich der entscheidenden Einflussfaktoren ergeben (vgl. Tabelle 6.12).

Tabelle 6.12: Entscheidende Einflussfaktoren für den Bildungserfolg in Abhängigkeit von HISEI, Geschlecht, Migrationsstatus und absolviertem Schultyp (Codiereinheit: Person, Mehrfachcodierungen möglich) (n=41)

| Entscheidende Einflussfaktoren | HISEI | | | | Geschlecht | | | | Migrationsstatus | | | | Schultyp | | | |
|--------------------------------|-------|------|------|------|------------|------|----|------|------------------|------|---------|------|----------|------|-----|------|
| | < 50 | | ≥ 50 | | m | | f | | 1. Gen. | | 2. Gen. | | Gym. | | BMS | |
| Familie | 19 | 90 % | 17 | 85 % | 12 | 92 % | 24 | 86 % | 6 | 86 % | 30 | 88 % | 25 | 86 % | 11 | 92 % |
| Individuum | 8 | 38 % | 10 | 50 % | 5 | 39 % | 13 | 46 % | 3 | 43 % | 15 | 44 % | 14 | 48 % | 4 | 33 % |
| soziales Umfeld | 8 | 38 % | 7 | 35 % | 7 | 54 % | 8 | 29 % | – | – | 15 | 44 % | 11 | 38 % | 4 | 33 % |
| Schule | 5 | 23 % | 8 | 40 % | 5 | 39 % | 8 | 29 % | – | – | 13 | 38 % | 8 | 28 % | 5 | 42 % |
| n | 21 | | 20 | | 13 | | 28 | | 7 | | 34 | | 29 | | 12 | |

Die grössten Unterschiede zwischen den Gruppen ergeben sich innerhalb der Variable Migrationsstatus bei der Kategorie «Soziales Umfeld». Im Unterschied zu den Mitgliedern der ersten Migrationsgeneration, von denen niemand das soziale Umfeld als relevant für die eigene erfolgreiche Bildungsbiografie betrachtet, sind es bei der zweiten Generation 44 %, die von einem Einfluss des sozialen Umfelds für ihren schulischen Erfolg ausgehen. Ebenfalls bei der Variable Migrationsstatus ergibt sich ein augenfälliger Unterschied in der Codierhäufigkeit bei der Kategorie «Schule». Auch hier gibt es keine codierten Segmente von Mitgliedern der ersten Migrationsgeneration, wohingegen 38 % der Mitglieder der zweiten Migrationsgeneration von einem positiven Effekt schulischer Ressourcen ausgehen. Die drittgrösste Diskrepanz in der Codierhäufigkeit ergibt sich zwischen den Geschlechtern bei der Kategorie «Soziales Umfeld». So schätzen die befragten Männer mit 54 % ihr soziales Umfeld als deutlich wichtiger für ihren schulischen Erfolg ein als die befragten Frauen (29 %).

7 Diskussion

Entlang der in der Einleitung postulierten Fragestellungen wird es in diesem Kapitel darum gehen, die im Kapitel 6 beschriebenen Ergebnisse der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse zu diskutieren (7.1). Ausgehend von den theoretischen Ausführungen zu den Determinanten schulischer Leistung (3.1), den psychologischen Modellen zur Erklärung von Bildungsentscheidungen (3.2) sowie der Resilienz (3.3) und unter Einbezug der im Kapitel 4 präsentierten empirischen Ergebnisse werden die in der vorliegenden Studie erzielten Resultate in einem grösseren Zusammenhang verortet. Danach folgen einige Hinweise zu den Grenzen der vorliegenden Studie (7.2) und im abschliessenden Ausblick erfolgt eine Zusammenstellung möglicher Implikationen für die Arbeit mit Schülern mit Migrationshintergrund (7.3).

7.1 Diskussion entlang der Forschungsfragen

7.1.1 Forschungsfrage 1: familiäre Ressourcen

Die erste Forschungsfrage lautet: «Über welche bildungsrelevanten familiären Ressourcen verfügen Absolventinnen und Absolventen eines Gymnasiums oder einer BMS mit Migrationshintergrund der ersten oder zweiten Migrationsgeneration?» Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung wurde untersucht, über welche familiären Ressourcen die befragten Personen verfügen, um schulisch erfolgreich zu sein. Die vorliegenden Daten sind weitgehend konsistent mit dem Forschungsstand zum Einfluss der Migrantenfamilie auf die schulischen Leistungen ihrer Kinder und zeigen die zentrale Rolle, welche die Familie in dieser Hinsicht übernimmt. Die Tatsache, dass die Mehrheit der befragten Personen in der Schweiz geboren und aufgewachsen ist, führt den selbstverständlichen Umgang mit hiesigen Regeln und Gepflogenheiten des alltäglichen Lebens mit sich. Gleichzeitig berichten die Befragten von der nach wie vor wichtigen Bedeutung, welche die Herkunftskultur in der Familie spielt. Besonders Eltern aus südasiatischen Ländern (Indien und Sri Lanka) sowie aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens (Bosnien, Kroatien, Serbien und Mazedonien) legen grossen Wert darauf, dass kulturelle Praktiken wie Religion, Essen und Trinken oder kulturelle Aktivitäten auch in der Migrationssituation in den Alltag integriert werden. 44 % der befragten Personen haben im Verlauf ihrer Bildungsbio-graphie HSK-Unterricht besucht, was ebenfalls auf eine bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen Wurzeln verweist. Die gleichzeitige Identifikation sowohl mit der Herkunftskultur als auch mit der Kultur des Aufnahmelandes verweist auf eine integrative Akkulturationsstrategie. Mit Blick auf die vorhandenen Forschungsergebnisse zum Einfluss unterschiedlicher Akkulturationsstrategien auf die schulischen Leistungen von Personen mit Migrationshintergrund (vgl. Kao & Tienda 1995, Szalacha et al. 2005, Raleigh & Kao 2010 sowie Nekby et al. 2009) kann davon ausgegangen werden, dass die Integration einen wichtigen Beitrag zu einer erfolgreichen Bildungsbio-graphie leisten kann. Aber auch assimilative Tendenzen, die sich in den vorliegenden Ergebnissen in Form einer sehr hohen Einbürgerungsquote von 74 % zeigen, können laut Makarova & Birman (2015) einen

positiven Einfluss auf die schulische Leistung von Migranten haben. Die in früheren Studien eruierte positive Wirkung von Integration und Assimilation für den Schulerfolg konnte also auch für die hier befragte Stichprobe festgestellt werden. Eine Trennung der Herkunftsgruppen in separativ orientierte Kollektivistinnen und assimilativ orientierte Individualistinnen wie bei Raiser (2007) konnte in der vorliegenden Studie nicht festgestellt werden. Die geschilderten Akkulturationsstrategien können als erste wichtige familiäre Ressource bezeichnet werden, die einen Beitrag zu einer erfolgreichen Bildungsbiografie leisten können. Ein weiterer Einflussfaktor, der sich im Bereich der Familie als besonders relevant herausgestellt hat, ist die Bedeutung der Erwartungen und der Unterstützungsleistungen der Eltern in Bezug auf die schulischen Leistungen der befragten Personen. Zwei Drittel der Befragten berichten über hohe Erwartungen ihrer Eltern und begründen diese hohen Erwartungen mehrheitlich mit der Hoffnung der Eltern, dass ihre Kinder dank eines höheren Bildungsabschlusses über bessere Startbedingungen für ihren beruflichen Werdegang verfügen. Dieses Ergebnis ist konsistent mit den Resultaten früherer Studien zu den Bildungsaspirationen von Migranteneltern, die sich von ihren Kindern einen erfolgreichen Abschluss des Migrationsprojekts wünschen, indem diese den sozialen Aufstieg im Aufnahmeland schaffen. Ein weiteres Motiv für die hohen Bildungsaspirationen der Eltern ergab sich aus deren Wunsch, dass ihre Kinder für sie ihre unerfüllten Aufstiegswünsche kompensieren (vgl. Raiser 2007, Tepecik 2011, Carnicer 2012, Westphal & Behrens 2008 und Stamm 2014). Anhand der Diskrepanz zwischen dem im Herkunftsland erlangten Bildungsniveau (ISCED) und der in der Schweiz ausgeübten beruflichen Tätigkeit (ISEI) konnte festgestellt werden, dass mit steigender Diskrepanz zwischen diesen beiden Werten auch die Erwartungen der Eltern im Hinblick auf die schulischen Leistungen ihrer Kinder zunahm. Ähnlich wie bei King (2009) wird der Umgang mit den hohen Bildungsaspirationen der Eltern von den befragten Personen ambivalent geschildert. Einige Befragte übernehmen die Aspirationen ihrer Eltern, ohne sich jedoch vollständig mit dem eingeschlagenen Weg identifizieren zu können. Andere grenzen sich vom aufgebauten Druck der Eltern bewusst ab, lösen sich von den elterlichen Erwartungen und gehen einen eigenen Weg in ihrer Bildungsbiografie. Als eigentliche familiäre Ressource der befragten Personen hinsichtlich ihres Bildungserfolgs kann die elterliche Unterstützung bezeichnet werden. Eine überwiegende Mehrheit der befragten Personen kam in den Genuss von schulbezogener Unterstützung der Eltern in Form der Informiertheit über das Schweizer Bildungssystem, Hausaufgabenhilfe oder der Finanzierung von Nachhilfelektionen. Betrachtet man diese Unterstützungshandlungen der Eltern vor dem Hintergrund ihres höchsten Bildungsabschlusses ergibt sich ein interessantes Bild. Eltern mit einem höheren Bildungsniveau sind besser über das Bildungssystem informiert und leisten mehr Hausaufgabenhilfe als Eltern mit einem tieferen Bildungsniveau. Diese wiederum tendieren eher dazu, ihren Kindern Nachhilfelektionen zu finanzieren, weil sie mit dem behandelten Schulstoff aufgrund mangelnder eigener Schulerfahrungen auf dieser Stufe überfordert waren. Dieses Ergebnis ist konsistent mit den Aussagen der Kollektivistinnen bei Raiser (2007), für deren Eltern der behandelte Stoff nicht mehr nachvollziehbar war und die sich aus diesem Grund auf die emotionale und motivationale Unterstützung ihrer Kinder konzentrierten.

Dies entspricht dem Ergebnis der vorliegenden Studie, dass Eltern mit einem tieferen Bildungsniveau mehr psychosozial unterstützen als Eltern mit einem höheren Bildungsniveau. Auch hinsichtlich der praktizierten Erziehungsziele und -stile besteht eine hohe Konsistenz zwischen den Ergebnissen der vorliegenden Studie und dem bisherigen Forschungsstand. Kulturspezifisch und in Abhängigkeit von der Informiertheit über das Bildungssystem wird von den Eltern bildungserfolgreicher Migranten entweder der autoritative oder der autoritäre Erziehungsstil bevorzugt (vgl. Niehaus 2008). Nach der Integration als Akkulturationsstrategie und der elterlichen Unterstützung die dritte Ressource aus dem familiären Umfeld sind ältere Geschwister, die von den Befragten als wichtige Vorbilder und Mentoren für ihre schulische Biografie betrachtet werden. Die tiefen Kenntnisse der schulischen Bedingungen und das umfassende Erfahrungswissen stellen für die bildungserfolgreichen Migranten eine äusserst wertvolle Informationsquelle dar. Dieses Ergebnis ist konsistent mit den Aussagen von Crul (2000), Niehaus (2008), Boos-Nünning & Karakasoglu (2004), Schulze & Preisendörfer (2013) sowie Hummrich (2009), welche die Bedeutung älterer Geschwister als Pioniere und Coaches für die Bewältigung schulischer Herausforderungen betonen. Die Vorbildfunktion der Eltern wird von den Befragten in der vorliegenden Arbeit nicht in Bezug auf schulische Herausforderungen genannt, sondern die Eltern werden insbesondere aufgrund ihrer Leistungen während und nach der Migrationssituation bewundert. Eine zentrale Rolle spielen die Eltern ausserdem bei Bildungsübergängen. Gerade beim Übergang S1–S2 fällen sie letztlich die Entscheidung, welchen bildungsbiografischen Weg ihre Kinder in der nahen Zukunft einschlagen werden. Klein (2010b) kommt zum Schluss, dass die Eltern eine übergeordnete Rolle bei schulischen Entscheidungsprozessen spielen. Dieses Ergebnis kann mit den Daten der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Über alle Übergänge hinweg betrachtet (Prim–S1, S1–S2, S2–Studium) wurden individuelle, familiäre und schulische Faktoren als praktisch gleich relevant bezeichnet. Die Bedeutung sozialer Faktoren bei Bildungsübergängen ist aus Sicht der in der vorliegenden Studie befragten Personen marginal.

7.1.2 Forschungsfrage 2: schulische Ressourcen

Die zweite Forschungsfrage lautet: «Über welche bildungsrelevanten schulischen Ressourcen verfügen Absolventinnen und Absolventen eines Gymnasiums oder einer BMS mit Migrationshintergrund der ersten oder zweiten Migrationsgeneration?» Als schulische Ressourcen haben sich primär zwei Bereiche herauskristallisiert, die aus Sicht der befragten Personen einen Einfluss auf ihre schulische Leistung ausgeübt haben. So sind einerseits die besuchten Klassen und deren Eigenschaften (Zusammensetzung, Klima, eigene Stellung in der Klasse) relevant für die Ermöglichung schulischen Erfolgs. Andererseits spielen das Verhältnis zu den Lehrpersonen sowie die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern eine wichtige Rolle. Obwohl die Forschung zum Einfluss des Migrantenanteils in einer Klasse auf die schulischen Leistungen der Schüler bisher keine eindeutigen Ergebnisse hervorgebracht hat, kann aufgrund der Aussagen von Vellacott et al. (2003), Merckens (2005), Walter & Stanat (2008) und Merckens (2010) davon ausgegangen werden, dass sich ein Migrantenanteil von über 30 % auch bei Kontrolle des sozioökonomischen Status negativ auf die schulischen Leistungen, insbesondere auf die Lesesituationen der Schüler in einer Klasse auswirken kann. Konsistent mit diesen Ergebnissen ist die Tatsache, dass lediglich gut ein Fünftel der befragten Personen mehrheitlich Mitglieder von Klassen waren, in denen der Migrantenanteil höher als der Anteil einheimischer Schüler lag. Vom umgekehrten Fall, nämlich dass die befragten Personen mit einigen anderen Migranten in der Klasse eine Minderheit darstellen, wurde deutlich häufiger berichtet. Insgesamt können also die gut durchmischten Klassen, welche die Befragten im Verlauf ihrer schulischen Laufbahn besucht haben, als erste wichtige schulische Ressource zugunsten ihres Bildungserfolgs betrachtet werden. Forschungsarbeiten zum Einfluss des Klassenklimas auf die schulischen Leistungen bildungserfolgreicher Migranten gibt es nur sehr wenige. Lediglich Schulze (2007) thematisiert in ihrer Studie den Umgang mit der klasseninternen Heterogenität als wichtigen Indikator für das Klassenklima. Knapp drei Viertel der in der vorliegenden Studie befragten bildungserfolgreichen Migranten der ersten und zweiten Migrationsgeneration äusserten sich grundsätzlich positiv über das Klassenklima und die soziale Kohäsion innerhalb der besuchten Klassen, beschreiben die für das Jugendalter charakteristische Cliquenbildung nicht als Beeinträchtigung ihrer schulischen Leistungen und empfanden Konkurrenzsituationen insbesondere im Vorfeld zum Übergang S1–S2 tendenziell als motivierend. Diese Ergebnisse erstaunen insbesondere vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die gleichen Leute, die das Klassenklima der besuchten Klassen als positiv und lernfördernd beschreiben, von rassistischen Äusserungen und diskriminierenden Handlungen vonseiten anderer Schüler berichten und ihre Stellung in den besuchten Klassen als Aussenseiter umschreiben. Solche Erlebnisse stellen zusätzlich zum Migrationshintergrund und zum bisweilen tiefen sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie aus Sicht des Resilienzkonzepts einen zusätzlichen Risikofaktor dar. Offensichtlich haben die befragten Personen für sich ausreichend Schutzfaktoren in Form von Bewältigungsstrategien entwickelt, um mit Diskriminierungen und Ausschlusserfahrungen seitens ihrer Mitschüler umzugehen. Insgesamt kann also das mehrheitlich als positiv beschriebene Klassenklima als weitere schulische Ressource bezeichnet werden, die auch von

Wang, Haertel & Walberg (1993) und von Helmke & Weinert (1997) im Rahmen der Kontextfaktoren als Determinante schulischer Leistung geführt wird. Neben der Klasse als wichtigen Einflussfaktor für den schulischen Erfolg der befragten Personen hat sich in der vorliegenden Studie das Verhältnis zu den Lehrpersonen im Laufe der Bildungsbiografie als weitere wichtige Determinante des Schulerfolgs herausgestellt. Auch im Hinblick auf das Verhältnis zu den Lehrpersonen berichten die befragten Personen von ambivalenten Erlebnissen. Einerseits fällt das holistische Urteil in Bezug auf das Verhältnis mit den Lehrpersonen über die ganze Bildungsbiografie hinweg mehrheitlich positiv aus. Die Befragten schildern ihre Lehrpersonen als respektvoll, gerecht, humorvoll und fachlich kompetent. Gerade bei Befragten, deren Eltern nur unzureichend über das Schweizer Bildungssystem informiert sind, übernehmen sie eine wichtige Rolle als unterstützende Mentoren, was sich mit den Ergebnissen von Raiser (2007), Farrokhzad (2010), Behrensen & Westphal (2009), Plunkett et al. (2008) und Farsi (2014) und weiteren Autoren deckt, deren Befragte in ihren Lehrpersonen wichtige Gatekeeper und Vorbilder sahen, die sie schulisch und moralisch unterstützten. Überdies konnte festgestellt werden, dass Befragte, die von ihren Lehrpersonen individuell unterstützt wurden oder sich für ein gutes Klassenklima eingesetzt haben, tendenziell eher über kontinuierliche Bildungsbiografien verfügen. Schliesslich trat in der vorliegenden Studie auch die wichtige Bedeutung zutage, die Lehrpersonen für die befragten Personen an Bildungsübergängen gespielt haben. Gerade beim Übergang S1–S2 wird die Schlüsselrolle der Lehrpersonen als wichtige Beratungsinstanz für die Eltern hervorgehoben. In dieser Hinsicht können also unterstützende Lehrpersonen definitiv als wichtige Ressource zugunsten des schulischen Erfolgs von Migranten bezeichnet werden. Andererseits spielen auch im Verhältnis zu den Lehrpersonen Diskriminierungserfahrungen der befragten Personen eine nicht zu vernachlässigende Rolle als potenzieller Risikofaktor. Dieses Ergebnis ist konsistent mit bisherigen Forschungsarbeiten in diesem Bereich. Auch bildungserfolgreiche Migranten wurden weder bei Hummrich (2002) noch bei King (2011) oder Ofner (2003) von diskriminierenden Behandlungen seitens ihrer Lehrpersonen verschont, entwickeln aber auch hier Strategien, das Erlebte zu verarbeiten. Gerade Migranten mit hohen Bildungsaspirationen nutzen derartige Diskriminierungserfahrungen als motivierendes Momentum und wollen die Lehrpersonen von ihrer schulischen Leistungsfähigkeit überzeugen – ein Ergebnis, das in der vorliegenden Studie repliziert werden konnte. Auch hinsichtlich des diskriminierenden Verhaltens seitens der Lehrpersonen konnte ein Zusammenhang mit der Kontinuität der Bildungsbiografie festgestellt werden. So neigen Befragte, die von ihren Lehrpersonen ungerecht behandelt wurden, eher zu diskontinuierlichen Bildungsbiografien. Die Relevanz von Lehrpersonen für die Bildungsbiografien der befragten Personen mit Migrationshintergrund ist also in jeder Hinsicht zu betonen.

7.1.3 Forschungsfrage 3: soziale Ressourcen

Die dritte Forschungsfrage lautet: «Über welche bildungsrelevanten sozialen Ressourcen verfügen Absolventinnen und Absolventen eines Gymnasiums oder einer BMS mit Migrationshintergrund der ersten oder zweiten Migrationsgeneration?» Bei der Analyse der Bedeutung sozialer Ressourcen für bildungserfolgreiche Migranten wurden für die vorliegende Studie primär inner- und ausserschulische Beziehungen zu Gleichaltrigen untersucht. In bisherigen Studien zum Einfluss von Gleichaltrigen auf die schulischen Leistungen von Migranten wurde insbesondere die Relevanz von innerschulischen Beziehungen mit Gleichaltrigen betont, die auch über einen Migrationshintergrund verfügen, aus ähnlichen herkunftskulturellen Kontexten stammen und darüber hinaus einen ähnlichen sozioökonomischen Hintergrund haben (vgl. Crul 2000, Bader & Fibbi 2012). Während die vertikale Unterstützung der Gleichaltrigen grosse Ähnlichkeiten mit der Vorbild- und Pionierrolle älterer Geschwister aufweist, handelt es sich bei der horizontalen Unterstützung der Gleichaltrigen um eine gegenseitige schulische und motivationale Unterstützung unter Personen mit ähnlichen, häufig schwierigen Ausgangsbedingungen. Dieses Ergebnis kann durch die hier vorliegenden Daten bestätigt werden. Gut ein Drittel der befragten Personen schätzt den Kontakt und die gegenseitige Unterstützung von gleichaltrigen Migranten als besondere Bereicherung, sowohl in schulischer als auch in ausserschulischer Hinsicht. Die bei Raiser (2007) und Tepecik (2011) erzielten Ergebnisse zur zentralen Bedeutung von Gleichaltrigen bei Bildungsübergängen konnten in der vorliegenden Studie nicht bestätigt werden. Gleichaltrige spielen für die Bildungsübergänge der hier untersuchten Stichprobe lediglich eine marginale Rolle. Das Ergebnis aus früheren Studien, dass sich die aktive Freizeitgestaltung im Rahmen von Vereinsmitgliedschaften positiv auf die Akkumulation zusätzlichen sozialen Kapitals und die damit verbundene beschleunigte Integration innerhalb der Aufnahmegesellschaft auswirkt (vgl. Raiser 2007, Klein 2010a), konnte hingegen repliziert werden. So berichten die in der vorliegenden Studie befragten bildungserfolgreichen Migranten von einer äusserst aktiven Freizeitgestaltung im Rahmen von Vereinsmitgliedschaften, die den Kontakt zu Personen und Personengruppen ausserhalb des gewohnten inner- und ausserschulischen Umfelds sowie den Zugang zu sozialen Gruppen ermöglichen, die ihnen ohne entsprechende Kontakte verschlossen geblieben wären. Diesbezüglich kann mit Niehaus (2008) und Westphal & Behrensen (2009) von einem positiven Effekt dieser gemischt zusammengesetzten sozialen Kontakte im Hinblick auf den Spracherwerb von Personen mit Migrationshintergrund ausgegangen werden. Die Tatsache, dass die Mehrheit der Befragten die Unterrichtssprache erst in vorschulischen Betreuungseinrichtungen bzw. im Kindergarten gelernt hat, spricht ebenfalls für die Bedeutung von gemischt zusammengesetzten sozialen Beziehungen. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass sowohl der Kontakt zu gleichaltrigen Personen mit Migrationshintergrund im Sinne der Identitätsstiftung und gegenseitiger schulischer Unterstützung als auch die aktive Freizeitgestaltung in Vereinen im Sinne der sozialen Vernetzung mit der einheimischen Bevölkerung als zwei zentrale soziale Ressourcen zugunsten des Schulerfolgs der befragten Migranten bezeichnet werden können.

7.1.4 Forschungsfrage 4: individuelle Ressourcen

Die vierte Forschungsfrage lautet: «Über welche bildungsrelevanten individuellen Ressourcen verfügen Absolventinnen und Absolventen eines Gymnasiums oder einer BMS mit Migrationshintergrund der ersten oder zweiten Migrationsgeneration?» Bisherige Studien zu individuellen Faktoren, die den Bildungserfolg von Personen mit Migrationshintergrund begünstigen, lassen keinen Zweifel daran, dass gute Kenntnisse der Unterrichtssprache eine zentrale Ausgangsbedingung für erfolgreiche Bildungsbiografien sind (vgl. Siminova 2008). Welche Rolle dabei die in der Familie gesprochene Erstsprache für die Erlangung der Unterrichtssprache spielt, ist umstritten. Obwohl die Befragten ihre Zweisprachigkeit bis zum Ende der Primarschulzeit eher als Nachteil empfinden, weil sie noch mehrere Jahre über grosse Defizite verfügen und deshalb von ihren Mitschülern gehänselt werden, fällt das holistische Urteil zur Zweisprachigkeit positiv aus. Erstens, weil ihre Muttersprache bzw. die Herkunftssprache ihrer Eltern ihnen das Erlernen einer zweiten, mit der Herkunftssprache der Eltern verwandten Fremdsprache deutlich erleichterte. Zweitens, weil das muttersprachliche Beherrschen einer zweiten Sprache eine hohe soziale Akzeptanz geniesst, und drittens, weil die Befragten die wichtige Bedeutung der Herkunftssprache der Eltern als Mittel zur Aufrechterhaltung der kulturellen Wurzeln betonen. Dass die befragten Personen sich mit ihren Eltern primär in deren Herkunftssprache unterhalten, verweist auf die ihre Identifikation mit der Herkunftskultur. Gleichzeitig erfolgt die Kommunikation mit den Geschwistern mehrheitlich auf Deutsch, was ein Hinweis darauf ist, dass die Beziehung zu den Geschwistern eher die Orientierung an der Aufnahmegesellschaft befördert. Auch hinsichtlich des Sprachgebrauchs zeigt sich also, dass hinsichtlich der Akkulturationsstrategie von den befragten Personen die Integration bevorzugt wird. Die Zweisprachigkeit wird also grundsätzlich als positiv betrachtet, leistet aber aus Sicht der Befragten nur dann einen Beitrag zum schulischen Erfolg, wenn sprachliches Wissen von der Herkunftssprache der Eltern auf den Unterricht in eine zweite Fremdsprache übertragen werden kann. Im Gegensatz dazu werden gute Deutschkenntnisse von den Befragten als zentrale individuelle Ressource zugunsten des schulischen Erfolgs betrachtet, die im Rahmen des Besuchs von vorschulischen Betreuungseinrichtungen bzw. Kindergarten oder der Teilnahme an Deutschkursen in der Schule oder ausserhalb der Schule erlangt wurden. Im Bereich der nicht-kognitiven Lernvoraussetzungen spricht sich mit 88 % eine überwiegende Mehrheit der Befragten für das Interesse als primäre Motivationsquelle für ihr schulisches Lernen aus. Typisch für das akademische Selbstkonzept sind dessen fachspezifische Ausprägungen (vgl. Stanat & Christensen 2006), die sich auch in den vorliegenden Daten zeigen. Gleichzeitig wünschen sich die Befragten ein möglichst breites Allgemeinwissen und bezeichnen diesen Aspekt als Triebfeder für ihr schulisches Engagement. Selbstverständlich spielen auch bei bildungserfolgreichen Migranten instrumentelle Gründe wie die Berufsaussichten, persönliche Aspirationen (wie z. B. der Wunsch, dem Umfeld zu beweisen, dass auch Migranten einen höheren Bildungsabschluss schaffen können), die Orientierung an Lehrpersonen und Noten eine Rolle als Motivationsfaktoren für schulisches Lernen. Die Befragten verfügen, ähnlich wie in den Studien von Tepecik (2011) und Farrokhzad (2008) nach eigenen Angaben über eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung.

gung und gut ausgeprägte Krisenbewältigungsstrategien, die ihnen den Umgang mit schwierigen Situationen erleichtern. Konsistent mit den Ergebnissen von Stanat & Christensten (2006) und den Aussagen von Michel & Sattler (2007) in Bezug auf interne Schutzfaktoren kann festgehalten werden, dass die befragten Personen mit Migrationshintergrund über mehrere Eigenschaften verfügen, die ihnen das Lernen erleichtern. Die befragten Migranten haben im Laufe der Zeit mehrere interne Schutzfaktoren erworben, die gemäss Resilienzforschung eine positive Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ermöglichen, wie die Möglichkeit zur Selbstregulation, Kooperations- und Kontaktfähigkeit sowie eine internale Kontrollüberzeugung, die einen wichtigen Beitrag zur Realisierung ihrer erfolgreichen Bildungsbiografie beigetragen haben. Weil nicht alle befragten bildungserfolgreichen Migranten gleich intensiv Belastungsfaktoren ausgesetzt waren, wurde bewusst das Konzept der Ressourcen ins Zentrum gerückt, die auch dann wirksam werden, wenn kein unmittelbarer Risikofaktor wirksam ist. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass neben den erwähnten internen Schutzfaktoren insbesondere die guten Deutschkenntnisse, Lernfreude und ein positives akademisches Selbstkonzept wichtige individuelle Ressourcen zugunsten des schulischen Erfolgs sind.

7.1.5 Fazit

Insgesamt kann aufgrund der Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Studie festgehalten werden, dass bildungserfolgreiche Migranten der ersten und zweiten Migrationsgeneration in der Schweiz über eine breite Palette an Ressourcen verfügen, die ihnen das Erreichen der Hochschulreife ermöglichen. Mit Blick auf die in der Einleitung angesprochene Defizitorientierung in der Migrationsforschung kann aufgrund der vorliegenden Ergebnisse festgestellt werden, dass Personen mit Migrationshintergrund auch dann erfolgreich das Bildungssystem der Schweiz bis zur Hochschulreife durchschreiten können, wenn auf den ersten Blick vermeintlich belastende Faktoren wie die Migrationssituation, ein tiefer sozioökonomischer Status der Eltern, ein tiefes Bildungsniveau der Eltern, Diskriminierungserfahrungen sowie eine diskontinuierliche Bildungsbiografie aufgrund von Brüchen im Lebenslauf vorliegen. Alle befragten Personen waren einem oder mehreren dieser Risikofaktoren ausgesetzt und haben dennoch eine gymnasiale Maturität oder eine Berufsmaturität abgeschlossen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage danach, wie es zu diesem Phänomen des erwartungswidrigen Bildungserfolgs bei Personen mit Migrationshintergrund kommen konnte und welche familiären, schulischen, sozialen und individuellen Ressourcen die befragten Personen für ihre Bildungsbiografie als besonders relevant erachten. Im Sinne eines Gesamtüberblicks werden die im Rahmen der vorliegenden Arbeit gefundenen Ressourcen anhand des bereits in Kapitel 3 eingeführten Rahmenmodells des erwartungswidrigen Bildungserfolgs zusammenfassend präsentiert (vgl. Abbildung 7.1).

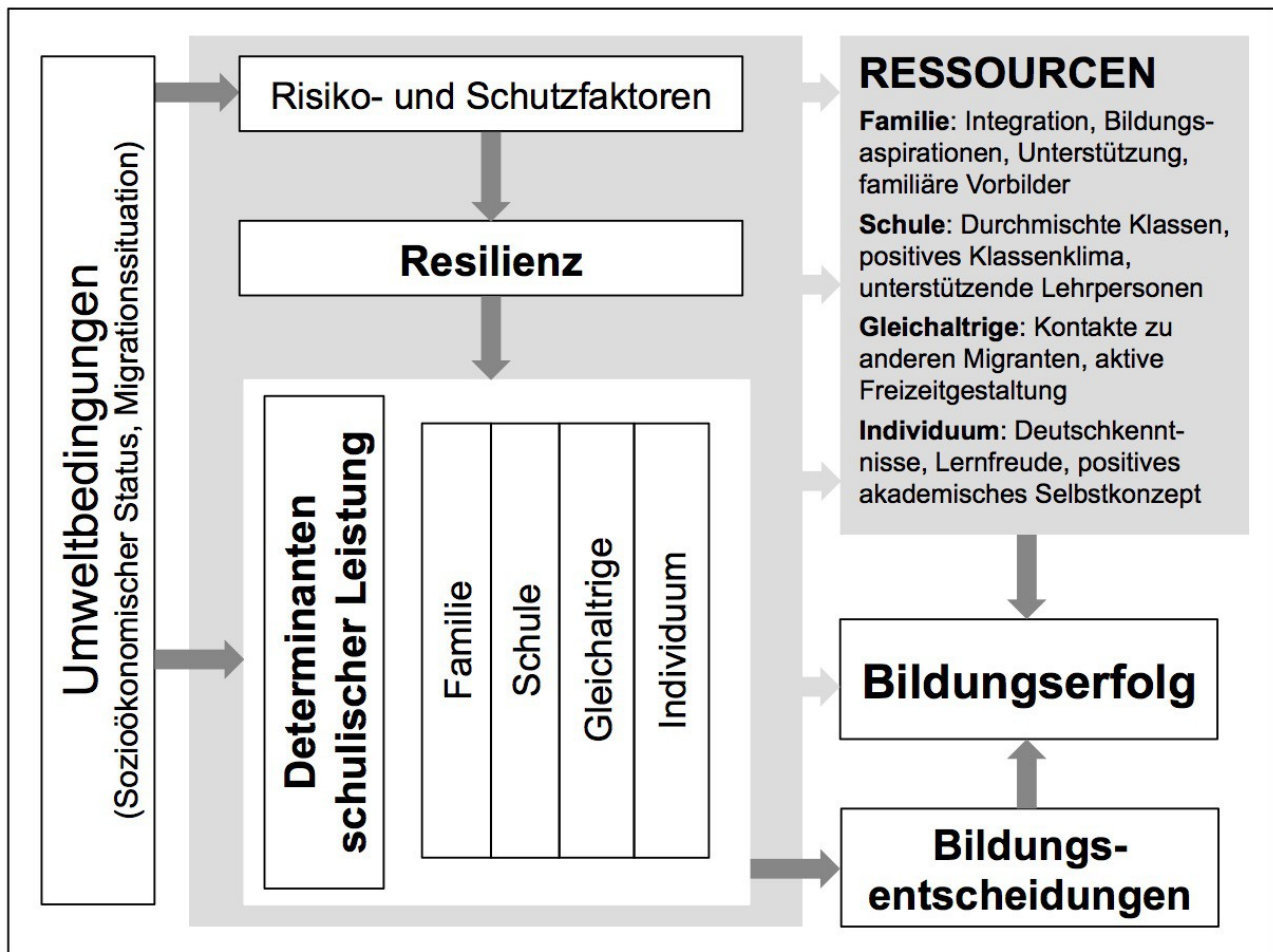


Abbildung 7.1: Rahmenmodell des erwartungswidrigen Bildungserfolgs, ergänzt mit den gefundenen Ressourcen

7.2 Forschungsmethodische Anmerkungen

Abschliessend ist es im Sinne des Gütekriteriums der Limitation (vgl. Steinke 2012) wichtig, im Sinne einer forschungsmethodischen Reflexion auf Einschränkungen hinsichtlich der Aussagekraft der vorliegenden Arbeit und auf offengebliebene Fragen hinzuweisen. Detaillierte forschungsmethodische Begründungen finden sich im Kapitel 5.

Die vorliegenden Interviewdaten basieren auf retrospektiven Aussagen von bildungserfolgreichen Personen mit Migrationshintergrund. Dies ist dahingehend als Herausforderung zu betrachten, als der Aspekt der retrospektiven Erzählung zu biografischen Glättungen und Verzerrungen in der Erinnerung führen kann. Deshalb wurde im Rahmen des Intervieweinstiegs versucht, den befragten Personen genügend Zeit dafür zu geben, sich anhand des Ausfüllens der Kurzübersicht zur Bildungsbiografie die bisweilen Jahre zurückliegenden Ereignisse anhand von einzelnen Schlüsselkomponenten der Bildungsbiografie wieder ins Gedächtnis zu rufen.

Die Erfragung individueller Faktoren zugunsten einer erfolgreichen Bildungsbiografie anhand von einigen Fragen im Interviewleitfaden hat sich rückblickend als etwas unglücklich herausgestellt. Gerade in Hinblick auf die Bedeutung, die der kognitiven Leistungsfähigkeit (Intelligenz) in Metaanalysen für die schulische Leistung attestiert wird, wäre die Durchführung eines standardisierten Intelligenztests (z. B. CFT 20-R) gewinnbringender gewesen.

Auch für Konzepte wie das akademische Selbstkonzept, Lernmotivation oder Lernstrategien wären standardisierte Itembatterien besser geeignet gewesen als das Erfragen im Interview.

Der Einbezug soziodemografischer Daten und deren Verknüpfung mit den Daten aus der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse im Sinne eines Mixed-Methods-Ansatzes hat sich insgesamt bewährt. Dennoch ist die Interpretation der beschriebenen Unterschiede innerhalb der Gruppen mit Vorsicht zu genießen. Einerseits lagen nur selten von allen befragten Personen Codierungen zu einer bestimmten Kategorie vor und andererseits sind Unterschiede in der Häufigkeit von Codierungen nur begrenzt aussagekräftig. So kann keine Rede davon sein, dass sich einzelne soziodemografische Merkmale (mono-)kausal im Sinne einer Korrelation auf bestimmte geäußerte Haltungen auswirken. Die Häufigkeitsunterschiede liefern lediglich Anhaltspunkte dafür, welche Rolle soziodemografische Merkmale in einer komplexen Kette von Abhängigkeiten und Wirkungen in bestimmten Bereichen spielen könnten.

Um Aussagen in Bezug auf unterschiedliche Ressourcen bildungserfolgreichen Migranten und bildungserfolgreicher Einheimischer machen zu können, wäre der zusätzliche Einbezug von bildungserfolgreichen Einheimischen möglicherweise interessant gewesen. Aufgrund der zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen musste jedoch auf ein solches Vergleichsdesign verzichtet werden.

Eine weitere Herausforderung war die Heterogenität der Stichprobe in Bezug auf den sozioökonomischen Hintergrund und die Herkunft der Familien der befragten Personen. Für zukünftige Studien würde eine stärkere Einschränkung der Stichprobeneigenschaften z. B. in Bezug auf die Herkunftskultur oder den sozioökonomischen Status Gruppenvergleiche erleichtern.

Die starke Strukturierung des Interviewleitfadens und die Orientierung an vorhandenen Forschungsergebnissen im Sinne einer deduktiven Herangehensweise, gekoppelt mit einer möglichst offenen Interviewsituation und der Ermöglichung eines induktiven Zugangs, hat sich forschungsmethodisch als schwierig herausgestellt. Dennoch konnten bei der Kategorienbildung neben einer Mehrheit an deduktiven auch einige induktive Kategorien aufgenommen werden. Insgesamt hat sich die ausführliche Struktur des Kategoriensystems als Herausforderung für das konsensuelle Codieren und die Berechnung der InterCoder-Reliabilität herausgestellt. Andererseits gingen durch die feine Struktur des Kategoriensystems kaum Informationen verloren – interessierten lediglich die Codierungen auf einem höheren Abstraktionsniveau, konnte auf nächsthöhere Kategorienebene zurückgegriffen werden.

Das Verfassen von Fallzusammenfassungen bedeutete zwar einen erheblichen Mehraufwand, hat sich nachträglich für das Kennenlernen des Materials und die Kategorienbildung als gewinnbringend herausgestellt.

7.3 Ausblick

Ungeachtet der im Abschnitt 7.2 genannten methodischen Einschränkungen konnte die vorliegende Arbeit einige wichtige Hinweise in Bezug auf die Bedeutung einzelner Akteure für die Unterstützung bildungserfolgreicher Migranten geben. Eine wichtige Implikation der erzielten Ergebnisse ist sicher die Bedeutung, die der Lehreraus- und Weiterbildung bei der Sensibilisierung von (angehenden) Lehrpersonen im Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund zukommt. So konnte anhand der Aussagen der befragten Personen aufgezeigt werden, dass offene oder verdeckte Diskriminierungshandlungen von Lehrpersonen zwar nicht systematisch beobachtbar, im schulischen Alltag jedoch nach wie vor stark verbreitet sind und eine negative Wirkung entfalten. Während die in der vorliegenden Studie Befragten mit der Zeit Bewältigungsstrategien entwickelten, dürften einzelne diskriminierende Handlungen von Lehrpersonen bei schulisch schwachen Schülern mit Migrationshintergrund, deren Familie möglicherweise zusätzlich über einen tiefen sozioökonomischen Status oder ein niedriges Bildungsniveau verfügt, gravierendere Folgen für deren Bildungsbiografie haben. Eine weitere Einschränkung betrifft die prädiktive Validität des Schulerfolgs für den späteren Eintritt in den Beruf. Westphal & Kämpfe (2013) bemerken zurecht:

«A further aspect that requires more intensive research is the integration of educationally successful migrants into the labour market, that is, the success of professional integration and career moves. Statistical material shows that success in education does not necessarily mean a direct continuation of success in professional life» (Westphal & Kämpfe 2013, S. 99).

Insofern wäre es für eine Nachfolgestudie interessant zu sehen, wie sich Absolventen von Schweizer Hochschulen, die über einen Migrationshintergrund verfügen, in den Arbeitsmarkt integrieren. Insgesamt wurde jedoch das Ziel der vorliegenden Arbeit erreicht: Bildungserfolgreiche Migranten in der Schweiz wurden zum ersten Mal in dieser Form im Rahmen eines pädagogisch-psychologischen Zugangs ins Scheinwerferlicht der Forschung gerückt – hoffentlich nicht zum letzten Mal.

8 Verzeichnisse

8.1 Literaturverzeichnis

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179–211.
- Albarracín, D., Johnson, B. T., Fishbein, M., & Muellerleile, P. A. (2001). Theories of reasoned action and planned behavior as models of condom use: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 127, 142–161.
- Allemann-Ghionda, C. (2006). Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 350–362.
- Antonovsky, A. (1993). Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung. In A. Franke & M. Broda (Hrsg.), *Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept* (S. 3–14). Tübingen: DGVV-Verlag.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471–499.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359–372.
- Bader, D., & Fibbi, R. (2012). *Kinder mit Migrationshintergrund: ein grosses Potential* (Bericht). Neuchâtel: Swiss Forum For Migration And Population Studies.
- Bandura, A. (2008). *Self-efficacy*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Baumrind, D. (1991). Rearing Competent Children. In W. Damon (Hrsg.), *Child Development Today and Tomorrow* (S. 349–378). San Francisco: Jossey-Bass.
- Becker, B. (2006). Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Soziologie*, 35(6), 449–464.
- Becker, G. S. (1993). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Becker, R., Jäpel, F., & Beck, M. (2013). Diskriminierung durch Lehrpersonen oder herkunftsbedingte Nachteile von Migranten im Deutschschweizer Schulsystem? *Swiss Journal of Sociology*, 39(3), 517–649.
- Beck, M. (2015). *Der Beitrag von Rational-Choice-Theorien bei der Erklärung von migrationsbedingten Bildungsungleichheiten in Bern und Zürich*. Bern: Haupt.
- Behrens, B., & Westphal, M. (2009). *Beruflich erfolgreiche Migrantinnen. Rekonstruktion ihrer Wege und Handlungsstrategien* (Expertise im Rahmen des Nationalen Integrationsplans im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF)). Osnabrück: Universität Osnabrück, Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften und Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studien (IMIS).

- Bender, D., & Lösel, F. (1998). Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen: Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- und pathogenetische Ansätze. In J. Margraf, J. Siegrist, & S.-P. Neumer (Hrsg.), *Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- vs. pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen* (S. 117–145). Berlin: Springer.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–34.
- Berry, J. W. (2006). Acculturation: A Conceptual Overview. In M. H. Bornstein & L. R. Cote (Hrsg.), *Acculturation and Parent-Child Relationships* (S. 13–30). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- BFS, Bundesamt für Statistik. (2008a). *Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- BFS, Bundesamt für Statistik. (2008b). International Standard Classification of Education (ISCED 97). Verfügbar unter: <http://www.portal-stat.admin.ch/isced97/docs/do-d-15.02-isced-01.pdf> [September 2015].
- BFS, Bundesamt für Statistik. (2015a). Migration und Integration – Indikatoren. Typologie. Verfügbar unter: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/06/05.html> [September 2015].
- BFS, Bundesamt für Statistik. (2015b). Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE). Ergebnisse und Publikationen. Verfügbar unter: http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/erhebungen__quellen/blank/blank/enquete_suisse_sur/08.html [September 2015].
- Birman, D. (2006). Acculturation Gap And Family Adjustment: Findings With Soviet Jewish Refugees in the United States and Implications for Measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 568–589.
- Bolzmann, C., Fibbi, R., & Vial, M. (2003). *Secondas - Secondos. Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zürich: Seismo.
- Boos-Nünning, U. (2011). *Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung* (Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung). Berlin: WiSo Diskurs. Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik.
- Boos-Nünning, U., & Karakasoglu, Y. (2004). *Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund* (Bericht). Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Boos-Nünning, U., & Karakasoglu, Y. (2005). *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.

- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*. New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. (1973). Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In P. Bourdieu & J.-C. Passeron (Hrsg.), *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt* (S. 88–137). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2009). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In H. Solga, J. Powell, & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 111–125). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (2000). *Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen. Bd. 224*. Berlin: Kohlhammer.
- Carnicer, J. (2012). Jugendliche Bildungsaufsteiger mit türkischem Migrationshintergrund. In S. Fürstenau (Hrsg.), *Unterkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung* (S. 65–81). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Carroll, J. B. (1973). Ein Modell schulischen Lernens. In W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.), *Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule* (S. 232–250). Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Castro, F. G., & Murray, K. E. (2010). Cultural Adaptation and Resilience. Conterverises, Issues, and Emerging Models. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Hrsg.), *Handbook of Adult Resilience* (S. 375–403). New York, London: The Guilford Press.
- Ceri, F. (2008). *Die Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund. Welche Folgen hat der schulische Umgang mit sprachlichen Differenzen auf die Bildungschancen?* Kenzingen: Centaurus Verlag.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(3), 95–120.
- Crul, M. (2000). Breaking the Circle of Disadvantage. Social Mobility of Second-Generation Moroccans and Turks in the Netherlands. In H. Vermeulen & J. Perlmann (Hrsg.), *Immigrants, Schooling and Social Mobility. Does Culture Make a Difference?* (S. 225–244). London: Institute for Migration and Ethnic Studies.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Diefenbach, H. (2010). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 221–245). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diekmann, A. (2004). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rohwolt.
- Ditton, H. (2010). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 247–275). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H., & Aulinger, J. (2011). Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung - eine kritische Auseinandersetzung mit Mythen und Legenden in der Schulforschung. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 95–119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollmann, J., & Kristen, C. (2010). Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkinder. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel, & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (S. 123–146). Weinheim und Basel: Beltz.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, Values, and Academic Behaviors. In J. T. Spence (Hrsg.), *Achievement and Achievement Motives* (S. 75–146). San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Hrsg.), *Handbook of Competence and Motivation* (S. 105–121). New York, London: The Guilford Press.
- Eccles, J. S., Barber, B., & Jozefowicz, D. (1998). Linking gender to educational, occupational, and recreational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. In W. B. Swann, J. H. Langlois, & L. Albino (Hrsg.), *Sexism and stereo- types in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (S. 153–192). Washington DC: American Psychological Association.
- EDK. (2009). *Übertritt aus der obligatorischen Schule in gymnasiale Maturitätsschulen* (Bericht). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. (2014). Bildungssystem Schweiz. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/16600.php> [September 2015].
- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2015a). Das Bildungssystem der Schweiz. Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/14861.php> [September 2015].

- EDK, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2015b). Kantonale Schulstrukturen. Verfügbar unter: <http://www.edk.ch/dyn/12318.php> [September 2015].
- Ehmke, T., & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOS, ESCS. Indikatoren der sozialen Herkunft bei der Quantifizierung von sozialen Disparitäten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 521–540.
- Esser, H. (2006). *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Farrokhzad, S. (2008). Von unterschätzten Potenzialen - Bildungserfolgreiche Frauen mit Migrationshintergrund auf dem Arbeitsmarkt. *Migration und Soziale Arbeit*, 3/4, 214–221.
- Farrokhzad, S. (2010). Erfahrungen, Strategien und Potenziale von Akademikerinnen mit Migrationshintergrund. In G. Hentges, V. Hinnenkamp, & A. Zwengel (Hrsg.), *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte* (S. 305–324). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Farsi, A. (2014). *Migranten auf dem Weg zur Elite? Zum Berufserfolg von Akademikern mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebot-Nutzungsmodells von Schulleistungen. Zum Stellenwert der Pädagogischen Psychologie bei der Erklärung von Schulleistungsunterschieden verschiedener Länder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(3/4), 141–149.
- Fibbi, R., & Wanner, P. (2009). *Children in Immigrant Families in Switzerland: On a Path between Discrimination and Integration* (Innocenti Working Paper). Florenz: UNICEF, Innocenti Research Centre.
- Fingerle, M., Freytag, A., & Julius, H. (1999). Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Implikationen für die (heil)pädagogische Gestaltung von schulischen Lern- und Lebenswelten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 50(6), 302–309.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: an introduction to theory and research*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., & Hattie, J. A. C. (1987). Synthesis of Educational Productivity Research. *International Journal of Educational Research*, 11, 145–252.
- Friebertshäuser, B. (2010). Interviewtechniken - ein Überblick. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371–395). Weinheim und München: Juventa.

- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Fuligni, A. J. (1997). The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes, and Behavior. *Child Development*, 68(2), 351–363.
- Füllkrug, B. (2011). Bildungsaspiration bei Frauen mit türkischem Hintergrund der zweiten Migrationsfolgegeneration - Auszüge aus einer qualitativen Studie anhand von Leitfadeninterviews. *Zeitschrift für Bildungsverwaltung*, 27(1), 53–66.
- Fürstenau, S. (2005). Migrants' Resources: multilingualism and transnational mobility. A Study on Learning Paths and School to Job Transition of Young Portuguese Migrants. *European Educational Research Journal*, 4(4), 369–381.
- Gabriel, T. (2005). Resilienz - Kritik und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 207–217.
- Ganzeboom, H. B. G., & Treiman, D. J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25, 201–239.
- Giudici, A., & Bühlmann, R. (2014). *Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz* (Bericht). Bern: EDK.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Göppel, R. (1999). Bildung als Chance. In G. Opp, M. Fingerle, & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 170–190). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Göppel, R. (2005). *Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gresch, C., & Kristen, C. (2011). Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund. Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Berufsbenachteiligung. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(3), 208–227.
- Griese, H. M. (2009). Vorbilder und Vorteile. Selbstzeugnisse von Studierenden mit Migrationshintergrund Türkei. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (S. 147–167). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Grouven, U., Bender, R., Ziegler, A., & Lange, S. (2007). Der Kappa-Koeffizient. *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 132, e65–e68.
- Haertel, G. D., Walberg, H. J., & Weinstein, T. (1983). Psychological Models of Educational Performance: A Theoretical Synthesis of Constructs. *Review of Educational Research*, 53(1), 75–91.
- Häfeli, K., & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen* (Studien und Berichte 29A). Bern: EDK.

- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London und New York: Routledge.
- Hattie, J. A. C. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von «Visible learning», besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Havighurst, R. J. (1982). *Developmental tasks and education*. New York: Longman.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, A. (2000). Von der externen Leistungsevaluation zur Verbesserung des Lehrens und Lernens. In U. P. Trier (Hrsg.), *Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik* (S. 135–164). Zürich: Rüegger.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Dialoges, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71–176). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2005). Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere: Ausmass, Erklärungen, biographische Auswirkungen und Reformvorschläge. In C. Grunert, W. Helsper, M. Hummrich, H. Theunert, & I. Gogolin (Hrsg.), *Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter* (S. 95–173). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Herzog, S. (2007). *Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Eine salutogenetische und biografische Untersuchung im Kontext unterschiedlicher Karriereverläufe*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Herzog, W. (2011). Eingeklammerte Praxis, ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In J. Bellmann & T. Müller (Hrsg.), *Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik* (S. 123–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herzog, W. (2014). Weshalb uns Hattie eine Geschichte erzählt. Oder: Ein missglückter Versuch, den Erkenntnisstand der quantitativen Unterrichtsforschung zur Synthese zu bringen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 130–143.
- Herzog, W., Hollenstein, A., Bärtschi, S., Butters, A., Retsch, S., & Ryser, H. (2010). *Wirksamkeit von Schule und Unterricht* (Skript). Bern: Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Bern.

- Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 236–251.
- Hummrich, M. (2002). Bildungserfolg trotz Schule: Über pädagogische Erfahrungen junger Migrantinnen. In L. Liegle & R. Treptow (Hrsg.), *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik* (S. 140–153). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Hummrich, M. (2009). *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ingrisani, D. (2014). *Die «neuen» Lehrerinnen und Lehrer. Eine Befragung der ersten Jahrgänge der neuen Vorschul- und Primarlehrerinnen- und -lehrerausbildung der deutschen Schweiz*. Bern: Haupt.
- Jonas, K., Strebe, W., & Hewstone, M. (2014). *Sozialpsychologie*. Berlin: Springer.
- Jonkmann, K., Maaz, K., McElvany, N., & Baumert, J. (2010). *Die Elternentscheidung beim Übergang in die Sekundarstufe I – Eine theoretische Adaption und empirische Überprüfung des Erwartungs-Wert-Modells* (Bericht). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Juhasz, A., & Mey, E. (2003a). Biographien von Angehörigen der Zweiten Generation. Das Beispiel der Schweiz. In U. Apitzsch & M. M. Jansen (Hrsg.), *Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse* (S. 95–110). Münster: Westphalisches Dampfboot.
- Juhasz, A., & Mey, E. (2003b). *Die zweite Generation: Etablierte oder Aussenseiter? Biographien von jugendlichen ausländischer Herkunft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1–19.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, V. (2009). Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz - Migration - Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund* (S. 27–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- King, V., Koller, H.-C., Zölch, J., & Carnicer, J. (2011). Bildungserfolg und adoleszente Ablösung bei Söhnen aus türkischen Migrantenfamilien. Eine Untersuchung aus intergenerationaler Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 581–601.

- Klein, K. (2010a). «Social Capital Matters» - als Ressource im bildungsbiographischen Verlauf der zweiten Generation. In A.-M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke, & A. Weiss (Hrsg.), *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt* (S. 272–284). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klein, K. (2010b). *Soziales Kapital als Ressource in Bildungsbiographien. Junge Erwachsene indischer Herkunft in Deutschland und Grossbritannien*. Münster: LIT Verlag.
- Koglin, U., Janke, N., & Petermann, F. (2009). Werden IQ-Veränderungen vom Kindergarten- zum Schulalter durch psychosoziale Risikofaktoren beeinflusst? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 132–141.
- Koller, H.-C. (2012). Zum Verhältnis von Bildungstheorie und qualitativer Bildungsforschung. In F. Ackermann, T. Ley, C. Machold, & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 47–62). Wiesbaden: Springer VS.
- Koller, H.-C., Carnicer, J., King, V., Subow, E., & Zoelch, J. (2010). Educational Development and Detachment Processes of Male Adolescents from Immigrant Families. *Journal of Identity and Migration Studies*, 4(2), 44–60.
- Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Das «schulbiographische Passungsverhältnis» Rekonstruktionen zur Schulkultur II*. Opladen: Leske & Budrich.
- Krapp, A. (1976). Bedingungsfaktoren der Schulleistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 91–109.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Kristen, C. (2002). Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 54(3), 534–552.
- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(1), 79–97.
- Kristen, C., & Granato, N. (2007). Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (S. 25–42). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kronig, W. (2003). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 126–141.
- Kronig, W. (2007a). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

- Kronig, W. (2007b). Resilienz und kollektivierte Risiken in Bildungskarrieren - das Beispiel der Kinder aus Zuwandererfamilien. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 212–226). München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Basel: Beltz Juventa.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske & Budrich.
- Lanfranchi, A., Gruber, J., & Gay, D. (2003). Schulerfolg bei Migrationskindern dank transitorischer Räume im Vorschulbereich. In H.-R. Wicker, R. Fibbi, & W. Haug (Hrsg.), *Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms «Migration und interkulturelle Beziehungen»* (S. 481–506). Zürich: Seismo.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Laucht, M. (1999). Risiko- vs. Schutzfaktor? Kritische Anmerkungen zu einer problematischen Dichotomie. In G. Opp, M. Fingerle, & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 303–314). München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Laucht, M., Esser, G., & Schmidt, M. H. (1997). Wovor schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29(3), 260–270.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Leyendecker, B. (2012). Zuwanderung, Diversität und Resilienz - eine entwicklungspsychologische Perspektive. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 57–72). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71(3), 543–562.
- Maaz, K., Hausen, C., McElvany, N., & Baumert, J. (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3), 299–327.
- Makarova, E. (2008). *Akkulturation und kulturelle Identität*. Bern: Haupt.
- Makarova, E., & Birman, D. (2015). Cultural transition and academic achievement of students from ethnic minority backgrounds: a content analysis of empirical research on acculturation. *Educational Research*, 57(3), 305–330.

- Makarova, E., Herzog, W., Ignaczewska, J., & Vogt, B. (2012a). *Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen: Dokumentation der Projektphase 1* (Forschungsbericht Nr. 42). Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Makarova, E., Herzog, W., Vogt, B., & Ignaczewska, J. (2012b). *Geschlechtsuntypische Berufs- und Studienwahlen bei jungen Frauen: Dokumentation und Ergebnisse der Projektphase 2* (Forschungsbericht Nr. 43). Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Mandl, H., & Friedrich, H. F. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Mansel, J., & Spaiser, V. (2010). Hintergründe von Bildungserfolgen und -misserfolgen junger Migrant/innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 209–225.
- Marsh, H. W. (1993). The Multidimensional Structure of Academic Self-Concept: Invariance over Gender and Age. *American Educational Research Journal*, 30(4), 841–860.
- Mason, M. (2010). Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 3(8).
- Masten, A. S., & Powell, J. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Hrsg.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (S. 1–25). New York: Cambridge University Press.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2010). Design. In G. Mey & K. Muck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 225–237). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1992). A common language effect size statistic. *Psychological Bulletin*, 111(2), 361–365.
- Merkens, H. (2005). *Schulkarrieren von Kindern mit Migrationshintergrund in den ersten drei Jahren der Grundschule. Ergebnisse aus dem Projekt BeLesen: Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Merkens, H. (2010). Erfolg und Misserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund beim Spracherwerb in der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber, & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 33–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mey, E., Rorato, M., & Voll, P. (2005). Die soziale Stellung der zweiten Generation. Analysen zur schulischen und beruflichen Integration der zweiten Ausländergeneration. In R. Fibbi, M. Lerch, & P. Wanner (Hrsg.), *Die Integration der ausländischen zweiten Generation und der Eingebürgerten in der Schweiz* (S. 61–97). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Michel, A., & Sattler, T. (2007). Was Kinder und Jugendliche stark macht - Resilienz von jungen Menschen mit Migrationshintergrund. *Interdisziplinäre Fachzeitschrift der DGgKV*, 10(1), 90–107.
- Miethe, I., & Dierckx, H. (2014). Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In I. Miethe, J. Ecaarius, & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 19–38). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE.
- Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2004). *Promoting Academic Resilience in Multicultural America*. New York: Peter Lang.
- Moret, J., Efionayi, D., & Stants, F. (2007). *Die sri lankische Diaspora in der Schweiz* (Bericht). Bern: Bundesamt für Migration BFM.
- Müller-Bachmann, E. (2014). The family as a unit: Experiences, compromises and negotiations in the acculturation process. In T. Geisen, T. Studer, & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration, Familie und Gesellschaft* (S. 113–130). Wiesbaden: Springer.
- Müller, K. (2012). *Ausbildung, Berufseinstieg und bisheriger Karriereverlauf aus der Retrospektive von Abgängerinnen und Abgängern deutschschweizerischer Pädagogischer Hochschulen* (Dissertation). Philosophisch-humanwissenschaftliche Fakultät der Universität Bern, Bern.
- Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Köller, O., & Garrett, J. L. (2006). Gender and course selection in upper secondary education: Effects of academic self-concept and intrinsic value. *Educational Research and Evaluation*, 12, 323–345.
- Nagy, G., Trautwein, U., Cortina, J. Kai S. Baumert, & Eccles, J. S. (2008). Gendered high school course selection as a precursor of gendered careers: The mediating role of self-concept and intrinsic value. In H. M. G. Watt & J. S. Eccles (Hrsg.), *Gender and occupational outcomes: Longitudinal assessment of individual, social, and cultural influences* (S. 115–143). Washington DC: American Psychological Association.
- Nauck, B. (2011). Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs bei Migranten? In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland* (S. 71–93). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nekby, L., Rödin, M., & Özcan, G. (2009). Acculturation identity and higher education: Is there a trade-off between ethnic identity and education? *International Migration Review*, 43(4), 938–973.
- Neuenschwander, M. P. (2006). Entwicklungsanlass oder Entwicklungshemmer? Schulübergänge und Selbstkonzepte im Jugendalter. *ph akzente*, 3, 9–11.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie - was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Lanfranchi, A., & Ermert, C. (2008). *Les relations école-famille* (Bericht). Bern: Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen EKFF.
- Niehaus, I. (2008). *Grenzgänger. Geglückte Bildungskarrieren türkischstämmiger Migrantenkinder*. Marburg: Tectum Verlag.
- Nohl, A.-M. (2005). Neue Milieus in der männlichen Adoleszenz. In V. King & K. Flaake (Hrsg.), *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein* (S. 77–94). Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Oerter, R. (2008). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 85–116). Weinheim: Beltz.
- Ofner, U. S. (2003). *Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien*. Berlin: Weissensee.
- Opp, G. (1999). Schule - Chance oder Risiko? In G. Opp, M. Fingerle, & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 229–243). München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Paasch, D. (2014). *Familiäre Lebensbedingungen und Schulerfolg. Lässt sich bei sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern ein Einfluss von protektiven Faktoren auf die Schulleistungen und die Schulkarriere feststellen?* Münster, New York: Waxmann.
- Petermann, F., & Schmidt, M. H. (2006). Ressourcen - ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie? *Kindheit und Entwicklung*, 15(2), 118–127.
- Plunkett, S. W., Behnke, A. O., Sands, T., & Choi, B. Y. (2009). Adolescents' Reports of Parental Engagement and Academic Achievement in Immigrant Families. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(2), 257–268.
- Plunkett, S. W., Henry, C. S., Houlberg, B. J., Sands, T., & Abarca-Mortensen, S. (2008). Academic Support by Significant Others and Educational Resilience in Mexican-Origin Ninth Grade Students From Intact Families. *Journal of Early Adolescence*, 28(3), 333–355.

- Portes, A., & Fernández-Kelly, P. (2008). No Margin for Error: Educational and Occupational Achievement among Disadvantaged Children of Immigrants. In A. Portes & P. Fernández-Kelly (Hrsg.), *The Annals of The American Academy of Political and Social Science. Exceptional Outcomes: Achievement in Education and Employment among Children of Immigrants* (S. 12–36). Thousand Oaks: SAGE.
- Potkanski, M. (2011). *Integration im Klassenzimmer. Integration im Klassenzimmer. Empirische Studie über den Einfluss des Migrantenanteils auf das Klassenklima*. Wien: Österreichischer Integrationsfonds.
- Raiser, U. (2007). *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem - es gibt sie doch. Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*. Berlin: LIT Verlag.
- Raleigh, E., & Kao, G. (2010). Do immigrant minority parents have more consistent college aspirations for their children? *Social Science Quarterly*, 91, 1083–1102.
- Rauch, D. P., Jurecka, A., & Hesse, H.-G. (2010). Für den Drittspracherwerb zählt auch die Lesekompetenz in der Herkunftssprache. Untersuchung der Türkisch-, Deutsch- und Englisch-Lesekompetenz bei Deutsch-Türkisch bilingualen Schülern. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel, & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (S. 78–100). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern, eine Mehrebenenanalyse*. Bern, New York: Peter Lang.
- Rumbaut, R. G., & Portes, A. (2001). *Ethnicities. Children of Immigrants in America*. Berkeley: University of California Press.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlen, & S. Weintraub (Hrsg.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (S. 181–214). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Hrsg.), *Handbook of early childhood intervention* (S. 651–682). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2006). Introduction. In D. L. Sam & J. W. Berry (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology* (S. 1–7). Cambridge: Cambridge University Press.
- Satow, L., & Schwarzer, R. (2003). Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung. Eine Analyse individueller Wachstumskurven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50(2), 168–181.
- SBFI, Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation. (2015). Berufliche Grundbildung. Verfügbar unter: <http://www.sbf.admin.ch/bvz/grundbildung/index.html?lang=de> [September 2015].

- Scheerens, J. (2007). *Review and Meta-Analyses of School and Teaching Effectiveness* (Final Report). Twente: Department of Educational Organization and Management, University of Twente.
- Scheithauer, H., & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 8(1), 3–14.
- Scheithauer, H., Petermann, F., & Niebank, K. (2000). Frühkindliche Entwicklung und Entwicklungsrisiken. In F. Petermann, K. Niebank, & H. Scheithauer (Hrsg.), *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre* (S. 15–38). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Bernhardt, A. (2007). *Jugendliche Spätaussiedlerinnen. Bildungserfolg im Verborgenen*. Marburg: Tectum Verlag.
- Schmidt, C. (2010). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 473–487). Weinheim und München: Juventa.
- Schnell, R., Hill, P. B., & Esser, E. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schofield, J. W. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie* (Forschungsbericht). Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI).
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B., & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *SESSKO. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts* (Testmanual). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousand Oaks: SAGE.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 15(1), Art. 18.
- Schroeder, S. (2006). Lehr-Lern-Forschung: Unterrichtsforschung und Instruktionspsychologie. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik* (S. 177–238). Weinheim und München: Juventa.
- Schulze, A., & Preisendörfer, P. (2013). Bildungserfolg von Kindern in Abhängigkeit von der Stellung in der Geschwisterreihe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie*, 65, 339–356.
- Schulze, E. (2007). Zwischen Ausgrenzung und Unterstützung. Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In W.-D. Bukow, C. Nikodem, E. Schulze, & E. Yildiz (Hrsg.), *Was heisst hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen* (S. 213–228). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Einführung in die Gesundheitspsychologie*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.

- SEM, Staatssekretariat für Migration. (2015). Ordentliche Einbürgerung. Verfügbar unter: https://www.bfm.admin.ch/bfm/de/home/themen/buergerrecht/einbuengerung/ordentliche_einbuengerung.html [September 2015].
- Shajek, A., Lüdtke, O., & Stanat, P. (2006). Akademisches Selbstkonzepte bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. *Unterrichtswissenschaft*, 36(2), 125–145.
- Siminovskaia, O. (2008). *Bildungs- und Berufserfolge junger Migranten. Kohortenvergleich der zweiten Gastarbeitergeneration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SKBF (2014). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau: SKBF Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Söhn, J. (2011). Immigrants' Educational Attainment: A Closer Look at the Age-at-Migration Effect. In M. Wingens, H. de Valk, M. Windzio, & C. Aybek (Hrsg.), *A Life-Course Perspective on Migration and Integration* (S. 27–53). Heidelberg: Springer.
- Soremski, R. (2010). Das kulturelle Kapital der Migrantenfamilie: Bildungsorientierungen der zweiten Generation akademisch qualifizierter Migrantinnen und Migranten. In A.-M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke, & A. Weiss (Hrsg.), *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt* (S. 52–64). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, M. (2009). *Begabte Minoritäten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stamm, M. (2012). *MIRAGE. Migranten als Aufsteiger. Der Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund im Schweizer Berufsbildungssystem* (Schlussbericht). Fribourg: Universität Fribourg.
- Stamm, M. (2013). Typen ausbildungserfolgreicher Migranten. *Zeitschrift für Bildungs- und Wirtschaftspädagogik*, 109(2), 216–231.
- Stamm, M. (2014). *Erfolgreiche Migranten. Ihr Ausbildungs- und Berufserfolg im Schweizer Berufsbildungssystem*. Münster, New York: Waxmann.
- Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In J. Baumert, P. Stanat, & R. Waterman (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 189–219). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stanat, P. (2008). Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer, & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 685–743). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von PISA 2003* (Bildungsforschung Band 19). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Stanat, P., Schwippert, K., & Gröhlich, C. (2010). Der Einfluss des Migrantenanteils in Schulklassen auf den Kompetenzerwerb. Längsschnittliche Überprüfung eines umstrittenen Effekts. In C. Allemann-Ghionda, P. Stanat, K. Göbel, & C. Röhner (Hrsg.), *Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg* (S. 147–164). Weinheim und Basel: Beltz.
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Strasser, J., & Steber, C. (2010). Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund - Eine empirische Reflexion einer bildungspolitischen Forderung. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber, & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung* (S. 97–126). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sturzbecher, D., & Dietrich, P. S. (2007). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Interdisziplinäre Fachzeitschrift der DGgKV*, 10(1), 3–30.
- Szalacha, L. A., Marks, A. K., Lamarre, M., & Coll, C. G. (2005). Academic Pathways and Children of Immigrant Families. *Research in Human Development*, 2(4), 179–211.
- Tepecik, E. (2011). *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thränhardt, D., & Weiss, K. (2012). «Bildungserfolgreiche» Migrantinnen und Migranten. In M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Migration und Bildung* (S. 118–128). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I., & Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438–456.
- Tucci, I., Jossin, A., Keller, C., & Groh-Samberg, O. (2011). Erfolge trotz schlechter Startbedingungen: Was hilft Migrantennachkommen in Frankreich und Deutschland? *DIW Wochenbericht*, (41), 3–11.
- Uslucan, H.-H. (2010). Resilienz oder was macht Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte stark? *Unsere Jugend*, 62, 151–159.

- Vellacott, M. C., Hollenweger, J., Nicolet, M., & Wolter, S. C. (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000* (Bericht). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Walberg, H. J. (1986). Synthesis of research on teaching. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (S. 214–229). Washington DC: American Educational Research Association.
- Wallerstein, J. S., & Kelly, J. B. (1980). *Surviving the breakup: How children and parents cope with divorce*. New York: Basic Books.
- Walter, O., & Stanat, P. (2008). Der Zusammenhang des Migrantenanteils in Schulen mit der Lesekompetenz: Differenzierte Analysen der erweiterten Migrantenstichprobe von PISA 2003. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1), 84–105.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). «Educational resilience in inner cities». In M. C. Wang & E. W. Gordan (Hrsg.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (S. 45–73). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Wanner, P. (2012). *La demographie des etrangers en Suisse*. Zürich & Genf: Seismo.
- Ward, C., & Rana-Deuba, A. (1999). Acculturation and Adaptation Revisited. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30, 422–442.
- Weber, M. (2003). *Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Opladen: Leske & Budrich.
- Weiss, K. (2009). *Zuwanderung und Integration im Land Brandenburg. Bericht der Integrationsbeauftragten des Landes Brandenburg* (Bericht). Potsdam: Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Familie des Landes Brandenburg.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca: Cornell University Press.
- Westphal, M., & Behrens, B. (2008). *Wege zum beruflichen Erfolg bei Frauen mit Migrationshintergrund der ersten und zweiten Generation und Ursachen für die gelungene Positionierung im Erwerbsleben* (Expertise). Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Westphal, M., & Kämpfe, K. (2013). Family Socialization, Gender and Educational Success. In T. Geisen, T. Studer, & E. Yildiz (Hrsg.), *Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care* (S. 81–103). Wiesbaden: Springer VS.

- WHO. (1948). *Constitution of the World Health Organization* (Charta). New York: World Health Organization.
- Wild, E., Hofer, M., & Pekrun, R. (2006). Psychologie des Lernens. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 203–268). Weinheim: Beltz.
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The Problem-centred Interview. Principles and Practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. *Zeitschrift fuer Pädagogik*, 51(2), 192–206.
- Wustmann, C. (2009). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Düsseldorf: Cornelsen.
- Zick, A. (2010). *Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zitzke, C. (2012). Biografieverläufe bildungserfolgreicher weiblicher Jugendlicher mit türkischem Migrationshintergrund. In H.-H. Krüger, A. Dienert, & M. Zschach (Hrsg.), *Jugendliche und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und Bildungsbiografien in einer Längsschnittperspektive* (S. 159–181). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

8.2 Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung 2.1: Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Staatsangehörigkeit..... | 13 |
| Abbildung 2.2: Schüler der Sekundarstufe 2 nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und nach Ausbildungstyp..... | 14 |
| Abbildung 2.3: 20- bis 24-Jährige der zweiten Generation mit Nationalität und höchster abgeschlossener oder gegenwärtiger Ausbildung..... | 15 |
| Abbildung 3.1: Erweitertes Modell zur Darstellung der Bedingungsfaktoren der Schulleistung..... | 17 |
| Abbildung 3.2: Neunfaktorielles Produktivitätsmodell..... | 18 |
| Abbildung 3.3: Komplexes Schema der Schulleistungsdeterminanten..... | 19 |
| Abbildung 3.4: Zusammenstellung von Determinanten der Schulleistung..... | 22 |
| Abbildung 3.5: Theorie des geplanten Verhaltens..... | 31 |
| Abbildung 3.6: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen der Theorie des geplanten Verhaltens von Ajzen (1991)..... | 32 |
| Abbildung 3.7: Erweitertes Erwartung-mal-Wert-Modell für leistungsbezogenes Verhalten..... | 34 |
| Abbildung 3.8: Vereinfachtes Modell der Genese von Bildungsentscheidungen nach den Grundannahmen des erweiterten Wert-Erwartungs-Modells von Eccles (1983)..... | 36 |
| Abbildung 3.9: Risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen in der der kindlichen Entwicklung..... | 37 |
| Abbildung 3.10: Konfiguration von Risikoniveau und Entwicklungsniveau..... | 42 |
| Abbildung 3.11: Rahmenmodell des erwartungswidrigen Bildungserfolgs..... | 53 |
| Abbildung 4.1: Konstellationen der Sprachbeherrschung in L1 und L2..... | 82 |
| Abbildung 4.2: Einfluss des Kindergartens und der Kindergartenbesuchsdauer auf die Wahrscheinlichkeit für Deutschförderbedarf bei Kindern mit Herkunftsland Türkei..... | 84 |
| Abbildung 5.1: Geburtsländer der Eltern..... | 94 |
| Abbildung 5.2: Vereinfachte Darstellung des Schweizer Bildungssystems..... | 97 |
| Abbildung 5.3: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse..... | 100 |
| Abbildung 5.4: Gütekriterien der Inhaltsanalyse..... | 103 |
| Abbildung 6.1: Übersicht der Verweildauer in den Schulstufen und -typen aller Bildungsbiografien..... | 107 |
| Abbildung 6.2: Gründe für Bildungsentscheidungen bei Bildungsübergängen..... | 111 |
| Abbildung 6.3: Migrationsjahre der ersten und zweiten Generation..... | 114 |
| Abbildung 6.4: Migrationsgründe der ersten und zweiten Generation..... | 115 |
| Abbildung 6.5: Freizeitgestaltung der befragten Stichprobe..... | 148 |
| Abbildung 6.6: Instrumentelle Motivationsfaktoren..... | 157 |
| Abbildung 6.7: Metakognitive Lernstrategien..... | 163 |
| Abbildung 6.8: Priorisierung der vorhandenen Ressourcen für den eigenen Bildungserfolg..... | 165 |
| Abbildung 7.1: Rahmenmodell des erwartungswidrigen Bildungserfolgs, ergänzt mit den gefundenen Ressourcen..... | 176 |

8.3 Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Tabelle 2.1: Typologie der Bevölkerung nach Migrationsstatus..... | 11 |
| Tabelle 2.2: Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren nach Migrationsstatus..... | 12 |
| Tabelle 3.1: Durchschnittliche T-Werte für die ausgewählten sechs theoretischen Konstrukte..... | 24 |
| Tabelle 3.2: T-Werte und durchschnittliche T-Werte, Anzahl Fundstellen bei der Inhaltsanalyse und Anzahl statistischer Zusammenhänge in den untersuchten Metaanalysen..... | 24 |
| Tabelle 3.3: Durchschnittliche Effekte für die sechs Faktorenbündel auf den Lernprozess..... | 26 |
| Tabelle 3.4: Rangliste der Faktoren, erste 66 Ränge mit $d > 0.40$ | 27 |
| Tabelle 3.5: Exemplarische Auswahl von Vulnerabilitäten..... | 39 |
| Tabelle 3.6: Exemplarische Auswahl von Risikofaktoren kindlicher Entwicklung..... | 40 |
| Tabelle 3.7: Interne Schutzfaktoren..... | 44 |
| Tabelle 3.8: Externe (soziale) Schutzfaktoren..... | 46 |
| Tabelle 3.9: Risiko- und Schutzfaktoren in der Migrationssituation..... | 49 |
| Tabelle 4.1: Zusammenfassung der wichtigsten Gruppenunterschiede für die Lernmerkmale nach Migrationsstatus..... | 86 |
| Tabelle 5.1: Anzahl in Frage kommender Person nach Anwendung der Auswahlkriterien..... | 92 |
| Tabelle 5.2: Realisierte Stichprobe nach abgeschlossenem Schultyp, Geschlecht und Migrationsstatus..... | 93 |
| Tabelle 6.1: Anzahl Nennungen von Faktoren bzgl. diskontinuierlicher Bildungsbiografien nach Migrationsgeneration..... | 109 |
| Tabelle 6.2: Anzahl Codierungen für die Kategorie «Aufrechterhaltung der Herkunftskultur»..... | 116 |
| Tabelle 6.3: Erwartungen der Eltern in Abhängigkeit vom HISEI der Familie..... | 122 |
| Tabelle 6.4: Erwartungen der Eltern in Abhängigkeit vom Migrationsgrund..... | 122 |
| Tabelle 6.5: Domänen der elterlichen Unterstützung..... | 125 |
| Tabelle 6.6: Unterstützungsleistungen der Eltern in Abhängigkeit vom ISCED der Mutter..... | 128 |
| Tabelle 6.7: Unterstützungsleistungen der Eltern in Abhängigkeit vom ISCED des Vaters..... | 128 |
| Tabelle 6.8: Zusammensetzung, Klassenklima und eigene Stellung in der Klasse abhängig vom besuchten Schultyp..... | 140 |
| Tabelle 6.9: Holistisches Urteil und präzisierende Einflussfaktoren für das Verhältnis zu den Lehrpersonen..... | 144 |
| Tabelle 6.10: Interesse und instrumentelle Faktoren als Teil der Lernmotivation in Abhängigkeit vom HISEI, Geschlecht, Migrationsstatus und absolviertem Schultyp..... | 159 |
| Tabelle 6.11: Akademisches Selbstkonzept in Abhängigkeit vom HISEI, Geschlecht, Migrationsstatus und absolviertem Schultyp..... | 162 |
| Tabelle 6.12: Entscheidende Einflussfaktoren für den Bildungserfolg in Abhängigkeit von HISEI, Geschlecht, Migrationsstatus und absolviertem Schultyp..... | 167 |

9 Anhang

9.1 Rekrutierung der Stichprobe



^b
**UNIVERSITÄT
BERN**

Philosophisch-
humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Pädagogische Psychologie

Bern, 30. November 2011

Interviewanfrage

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe (ehemalige) Gymnasiastinnen und Gymnasiasten

Anfang dieses Jahres haben Sie im Rahmen unserer Studie «Berufs- und Studienwahl», bei der auch Ihr (ehemaliges) Gymnasium mitgemacht hat, einen Fragebogen ausgefüllt und sich freundlicherweise bereit erklärt, an einem Interview teilzunehmen.

Das Interview wird ca. 45 Minuten dauern. Es wird Fragen zu Ihrer schulischen Biografie beinhalten, die wir in der standardisierten Befragung nicht abschliessend klären konnten.

Als Dank für Ihre Teilnahme werden Sie einen Büchergutschein im Wert von 40 Fr. erhalten.

Da Sie uns damals Ihre Emailadresse angegeben haben, bitten wir Sie nun, uns eine aktuelle Telefonnummer (Festnetz- bzw. Mobiltelefonnummer) zuzusenden, unter der Sie am besten erreichbar sind. Wir werden Sie dann zwischen Januar und März 2012 kontaktieren, um mit Ihnen einen Termin für das Interview zu vereinbaren.

Gerne erwarten wir Ihre Antwort bis Mitte Dezember an die Email-Adresse:
roman.suter@edu.unibe.ch

Wir bedanken uns nochmals herzlich für Ihre Teilnahme an unserer Studie und Ihre Bereitschaft, sich für ein Interview zur Verfügung zu stellen.

Mit freundlichen Grüssen
Das Projektteam der Universität Bern

Prof. Dr. Walter Herzog
Roman Suter, lic. phil.
Muesmattstrasse 27
CH-3012 Bern

walter.hertzog@edu.unibe.ch
Tel. +41 031 631 37 26
Fax +41 031 631 82 33
www.edu.unibe.ch/app

9.2 Detailübersicht realisierte Stichprobe

| ID | Schultyp | Geschlecht | Alter | Generation | HISEI | ISCED Mutter | ISCED Vater |
|----|-----------|------------|-------|------------|-------|--------------|-------------|
| 2 | Gymnasium | w | 21 | 2 | 39 | 3 | 5 |
| 3 | Gymnasium | w | 19 | 2 | 30 | 2 | 3 |
| 4 | BMS | w | 20 | 2 | 61 | 3 | 3 |
| 7 | Gymnasium | w | 19 | 2 | 66 | 5 | 5 |
| 8 | Gymnasium | w | 20 | 2 | 65 | 5 | 3 |
| 9 | BMS | w | 21 | 2 | 16 | 2 | 2 |
| 10 | BMS | m | 22 | 1 | 30 | 999 | 999 |
| 11 | Gymnasium | w | 20 | 1 | 65 | 5 | 5 |
| 12 | Gymnasium | w | 20 | 2 | 55 | 5 | 5 |
| 13 | Gymnasium | w | 19 | 2 | 25 | 3 | 2 |
| 14 | Gymnasium | w | 21 | 2 | 51 | 1 | 1 |
| 15 | BMS | m | 20 | 2 | 51 | 2 | 2 |
| 16 | BMS | m | 21 | 2 | 21 | 2 | 5 |
| 17 | BMS | m | 21 | 2 | 30 | 3 | 3 |
| 18 | Gymnasium | w | 20 | 1 | 67 | 5 | 5 |
| 19 | Gymnasium | w | 20 | 2 | 71 | 5 | 5 |
| 20 | Gymnasium | w | 19 | 2 | 77 | 6 | 6 |
| 21 | BMS | w | 22 | 2 | 71 | 5 | 5 |
| 22 | Gymnasium | w | 20 | 2 | 61 | 5 | 3 |
| 23 | Gymnasium | m | 20 | 2 | 50 | 3 | 3 |
| 24 | Gymnasium | w | 18 | 2 | 25 | 3 | 3 |
| 25 | Gymnasium | w | 19 | 2 | 43 | 1 | 2 |
| 26 | BMS | m | 19 | 2 | 26 | 3 | 3 |
| 27 | BMS | w | 21 | 2 | 38 | 5 | 3 |
| 30 | Gymnasium | w | 19 | 2 | 73 | 5 | 5 |
| 31 | Gymnasium | m | 19 | 2 | 38 | 3 | 5 |
| 32 | Gymnasium | w | 19 | 2 | 40 | 3 | 3 |
| 33 | Gymnasium | w | 20 | 2 | 59 | 3 | 3 |
| 34 | Gymnasium | w | 20 | 2 | 38 | 5 | 5 |
| 35 | BMS | w | 20 | 2 | 43 | 2 | 2 |
| 36 | Gymnasium | w | 22 | 1 | 48 | 2 | 2 |
| 37 | Gymnasium | m | 21 | 1 | 85 | 5 | 6 |
| 38 | Gymnasium | m | 20 | 2 | 73 | 3 | 5 |
| 39 | Gymnasium | m | 19 | 2 | 62 | 2 | 3 |
| 40 | BMS | w | 23 | 1 | 32 | 3 | 3 |
| 41 | BMS | m | 21 | 2 | 51 | 5 | 3 |
| 43 | Gymnasium | w | 20 | 2 | 26 | 2 | 2 |
| 44 | Gymnasium | w | 20 | 2 | 43 | 3 | 3 |
| 45 | Gymnasium | m | 19 | 2 | 40 | 3 | 5 |
| 46 | Gymnasium | w | 19 | 1 | 36 | 3 | 2 |
| 47 | Gymnasium | m | 20 | 2 | 50 | 2 | 2 |

9.3 Geschwisterfolge

| jüngere Geschwister | | ID | Geschlecht | ältere Geschwister | | |
|---------------------|-------|---------------------|------------|----------------------|-------|---|
| | | 2 | w | ♀ (V) ¹⁴⁷ | | |
| ♂ | | 3 | w | | | |
| ♀ | | 4 | w | | | |
| ♀ | | 7 | w | ♂ (V) | | |
| ♂ | | 8 | w | ♂ (V) | | |
| | | 9 | w | ♂ | ♀ (V) | |
| ♂ | ♀ | 10 | m | | | |
| ♂ | ♀ | 11 | w | | | |
| | | 12 | w | ♂ | ♀ | |
| | | 13 | w | | | |
| | | 14 | w | ♀ (V) | | |
| | ♀ | 15 | m | | | |
| ♀ | ♀ | 16 | m | | | |
| | ♂ | 17 ♂ ¹⁴⁸ | m | | | |
| ♂ | ♂ | 18 | w | | | |
| | ♀ | 19 | w | | | |
| | | 20 | w | | | |
| | | 21 | w | ♂ | | |
| ♂ | ♀ | 22 | w | | | |
| | ♀ | 23 | m | | | |
| | ♂ | 24 | w | | | |
| | | 25 | w | ♀ (V) | | |
| | | 26 | m | ♂ (V) | | |
| | | 27 | w | ♀ | ♀ (V) | |
| | ♂ | 30 | w | | | |
| | | 31 | m | ♂ | | |
| | ♂ | 32 | w | ♂ | | |
| | ♀ | 33 | w | | | |
| | | 34 | w | | | |
| | ♀ | 35 | w | | | |
| | ♀ | 36 | w | ♀ | | |
| | | 37 | m | ♂ | ♂ | ♂ |
| | ♂ | 38 | m | ♂ | ♂ | |
| | | 39 | m | ♀ | ♀ | ♀ |
| ♀ | ♀ (V) | 40 | w | | | |
| | ♀ | 41 | m | | | |
| | | 43 | w | ♀ (V) | | |
| | ♂ | 44 | w | | | |
| | ♀ | 45 | m | | | |
| | | 46 | w | | | |
| | ♂ | 47 | m | | | |

¹⁴⁷ Ein (V) wird dann gesetzt, wenn von den Befragten diese Person als persönliches Vorbild aus dem Familienkontext genannt wird.

¹⁴⁸ Zwillingsbruder

Interviewleitfaden

| | | | |
|----------------|--|--------|-------|
| Interviewcode: | | | |
| Ort: | | Datum: | Zeit: |

Einleitung

Ich möchte in diesem Interview gerne mehr über Ihre Bildungsbiographie, also Ihren schulischen Werdegang erfahren, welche Personen in der Familie sowie in und ausserhalb der Schule für Ihre Bildungsbiographie wichtig waren, wie Sie Übergänge zwischen verschiedenen Schulstufen erlebten und welche Rolle für Sie Ihr Migrationshintergrund dabei gespielt hat.

Ich möchte das Interview gerne aufnehmen, damit ich mich auf das Gespräch konzentrieren kann und nicht protokollieren muss. Die Daten werden vertraulich behandelt. Das heisst, es werden alle Ihre Angaben anonymisiert, damit keine Rückschlüsse auf Ihre Person mehr möglich sind. Die Daten werden lediglich innerhalb meines Dissertationsprojekts verwendet und nicht an Dritte weitergegeben. Die Aufnahmen werden nach Abschluss der Arbeit gelöscht. Sind Sie mit der Aufnahme einverstanden?

Ist es Ihnen recht, wenn wir das Interview auf Mundart führen oder wäre Ihnen Hochdeutsch lieber?

Wie Sie sehen, habe ich einen Leitfaden vor mir. Dieser hilft mir die Befragungen einheitlich durchzuführen. Haben Sie Fragen zum Vorgehen?

Aufnahme starten!

| Nr. | Hauptfrage | Unterfragen |
|------------------------------|---|---|
| 1. Eröffnungsfrage | | |
| | Was machen Sie zurzeit? | |
| 2. Bildungsbiographie | | |
| 2.1 | <p>Ich habe Ihnen hier ein Ablaufschema mitgebracht, auf welchem der ungefähre Verlauf einer Bildungslaufbahn in der Schweiz dargestellt ist. Bitte geben Sie mir anhand dieses Schemas einen kurzen Abriss Ihrer schulischen Laufbahn.</p> <p>Nennen Sie mir bitte zu jeder Stufe den Ort, wo Sie zur Schule gingen und wie lange Sie die jeweilige Schule besucht haben.</p> <p>[Die Befragten auf dem Schema protokollieren lassen]</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Kindergarten (Wo? Dauer?) - Primarschule (Wo? Dauer?) - Sekundarstufe I (Wo? Dauer?) - Sekundarstufe II (Wo? Dauer?) - Wurden Sie früher eingeschult? - Haben Sie irgendwelche Zusatzschlaufen absolviert (z.B. verspätete Einschulung, Wiederholungen, Sonderkanäle)? - Haben Sie jemals eine Schule ausserhalb dieser öffentlichen Schulen besucht? Z.B. eine Sprachschule zur Vertiefung der Herkunftssprache o.ä. |
| 2.3 | <p>Im Verlauf Ihrer Bildungsbiographie mussten beim Übergang in eine andere Schulstufe (im Schema mit roten Pfeilen markiert) wegweisende Entscheidungen getroffen werden. Wer aus Ihrem Umfeld hat Sie bei solchen Entscheidungen beeinflusst?</p> | <p>Z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eltern, Geschwister, andere Verwandte - Lehrpersonen, Schulleiter, Schulsozialarbeiter - Freunde, Kollegen, Vereine, Bekannte der Eltern - Warum waren diese Personen für Sie wichtig bei diesen Übergängen? |
| 2.4 | Weshalb haben Sie sich entschieden, nach der Sekundarstufe I ins Gymnasium zu gehen? | - Stand eine Berufslehre je zur Diskussion? |
| 2.5 | Weshalb haben Sie sich entschieden, eine Berufslehre zu absolvieren und zusätzlich die Berufsmatura zu machen? | <ul style="list-style-type: none"> - Stand das Gymnasium je zur Diskussion? - Stand je zur Diskussion, die Lehre ohne Berufsmatura zu absolvieren? |

Einleitung

Es gibt vor allem drei Bereiche, die auf schulische Leistungen einen Einfluss haben: die Schule, die Familie und Sie als lernende Person. Ich möchte Ihnen im Folgenden zu diesen drei Bereichen einige Fragen stellen und beginne mit der Schule als wichtigen Einflussfaktor.

| 3. Einflussfaktor Schule (die Fragen beziehen sich immer auf alle Schulstufen => vgl. Ablaufschema) | | |
|---|---|--|
| 3.1 | Was fällt Ihnen spontan ein, wenn Sie an die Schulen zurückdenken, die Sie im Verlauf Ihrer Bildungsbiographie besucht haben? | <ul style="list-style-type: none"> - Waren es eher grosse Schulen oder kleine Schulen? - Wie hoch war der Ausländeranteil an diesen Schulen? - Wie waren diese Schulen organisiert? (z.B. institutionelle und organisatorische Strukturen der Schulen, z.B. Privatschule, Mehrgangsklassen usw.) |
| 3.2 | Jede Klasse ist ja je nach Zusammensetzung und Lehrperson anders. Wie würden Sie die Klassen beschreiben, in denen Sie im Verlauf Ihrer Bildungsbiographie waren? | <ul style="list-style-type: none"> - Wie haben Sie das Klassenklima (die Atmosphäre in der Klasse) erlebt? (z.B. Gab es häufig Gruppenbildungen? Konkurrenzsituationen? Dominanz von einzelnen Schülerinnen und Schülern? - Wie hoch war der Ausländeranteil in den Klassen, in denen Sie waren? - Haben Sie jemals eine Klasse gewechselt? |
| 3.3 | Was hatten Sie für ein Verhältnis zu Ihren Lehrpersonen? | <ul style="list-style-type: none"> - Wie schätzen Sie die Diagnose- und Leistungsbeurteilungskompetenz Ihrer Lehrpersonen ein? - Haben Sie sich von Ihren Lehrpersonen immer gerecht behandelt gefühlt? - (Wenn nein:) Haben Sie jemals Diskriminierungserfahrungen aufgrund Ihres Migrationshintergrundes erlebt? - Kam es oft zu Wechseln bei Lehrpersonen? Wie waren diese Wechsel für Sie? |
| 3.4 | Sie haben im Fragebogen folgende Person(en) als Ihre Vorbilder im schulischen Umfeld angegeben: Weshalb sind diese Personen für Sie Vorbilder? | |
| 3.5 | Gab es in Ihrem schulischen Umfeld persönliche Vorbilder? | Z.B. Lehrpersonen, Schulleiter, Schulsozialarbeiter, MitschülerInnen, Eltern von MitschülerInnen |
| 3.6 | Wie würden Sie Ihr soziales Umfeld in und ausserhalb der Schule beschreiben? | <ul style="list-style-type: none"> - Wer waren ihre Freunde und Kollegen? (z.B. Herkunft: mit Migrationshintergrund, Schweizer, gemischt?) - Hatten Sie Kontakt mit Kindern und Jugendlichen aus der Nachbarschaft? - In welchen Vereinen oder Gruppierungen waren Sie während Ihrer Schulzeit Mitglied (Sport, Musik, Pfadfinder, Politik usw.)? |
| 3.7 | Wie verlief die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und Ihren Eltern? | <ul style="list-style-type: none"> - Gab es eine Zusammenarbeit, die über die üblichen Elternabende und Besuchstage hinausging? Wie sah diese Zusammenarbeit aus? Z.B. - Haben Ihre Eltern mit ihren Lehrpersonen jemals telefoniert? - Gingen Ihre Eltern ausserhalb von Elternabenden und Besuchstagen in der Schule vorbei? - Kamen Lehrpersonen zu Ihnen nach Hause? |

| 4. Einflussfaktor Familie | |
|---------------------------|---|
| 4.1 | <p>1. Generation (im Ausland geboren): Sie haben im Fragebogen angegeben, dass Sie mit Ihren Eltern in die Schweiz migriert sind als Sie Jahre alt waren. Aus welchen Gründen migrierten Ihre Eltern in die Schweiz? Wie haben Sie die Migration miterlebt?</p> <p>Z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ökonomische Gründe: bessere Arbeits- und Lebensbedingungen - politische oder religiöse Verfolgung - Krieg - Familienzusammenführung |
| 4.2 | <p>2. Generation (in der Schweiz geboren): Sie haben im Fragebogen angegeben, dass Sie selbst in der Schweiz, ihre Mutter in Türkei und ihr Vater in Türkei geboren wurden. Aus welchen Gründen migrierten Ihre Eltern in die Schweiz?</p> |
| 4.3 | <p>Welche Zukunftsabsichten haben Ihre Eltern?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbleib oder Rückkehr? - Gründe? - zeitlicher Horizont? |
| 4.4 | <p>Welche Einstellungen haben Ihre Eltern gegenüber der Schweiz?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie stark sind Ihre Eltern noch mit ihrer Herkunftskultur verbunden (Sprache, Traditionen, Kleider, Religion, Essen) - Haben Sie oder Ihre Eltern sich einbürgern lassen? - Welche Gründe führten zu diesem Vorgehen? |
| 4.5 | <p>Sie haben im Fragebogen Schweizerdeutsch als Muttersprache(n) angegeben. Inwiefern hatte dies einen Einfluss auf Ihre schulische Laufbahn?</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Bei anderer Muttersprache als Deutsch/Schweizerdeutsch): Inwiefern hat dies die Art und Weise geprägt, wie Sie von aussen wahrgenommen wurden? - Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Schweizerdeutschen gemacht? - Welche Erfahrungen haben Ihre Eltern mit dem Schweizerdeutschen gemacht? |
| 4.6 | <p>Welche Erwartungen hatten Ihre Eltern in Bezug auf Ihre schulischen Leistungen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welche Vorstellungen hatten Ihre Eltern in Bezug auf Ihre Noten, Ihre berufliche Zukunft usw.? - Welche Einstellungen hatten Ihre Eltern gegenüber der Schule? (z.B. Vertrauen oder Misstrauen?) - Wie würden Sie den Erziehungsstil Ihrer Eltern beschreiben? (z.B. Forderung vs. Einfühlsamkeit) - Wie haben sich Ihre Eltern die Arbeitsteilung zwischen Erwerbs- und Hausarbeit untereinander aufgeteilt? |

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| 4.7 | Inwiefern haben Ihre Eltern Sie dabei unterstützt, diesen Erwartungen gerecht zu werden? | <p>z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haben Ihre Eltern mit Ihnen Hausaufgaben gelöst? - Haben Ihre Eltern Ihnen Nachhilfe finanziert? - Haben Ihre Eltern Sie zu guten Schulleistungen angespornt, sich über die Schule erkundigt oder Interesse an Zeugnissen geäußert? - Wie gut waren Ihre Eltern über das Schweizer Bildungssystem informiert? - Wurden Sie von Ihren Eltern finanziell unterstützt? - Hat Ihnen die Unterstützung Ihrer Eltern in der Schule weitergeholfen? |
| 4.8 | Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gab es zwischen Ihren Ansichten und den Ansichten Ihrer Eltern im Hinblick auf schulische Themen? | <p>z.B.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noten - Pünktlichkeit - MitschülerInnen - Lehrpersonen - Schulstoff usw. |
| 4.9 | Sie haben im Fragebogen folgende Personen als Ihre Vorbilder im familiären Umfeld angegeben: ein Lehrer Weshalb sind diese Personen für Sie Vorbilder? | |
| 4.10 | Gab es in Ihrem familiären Umfeld persönliche Vorbilder? | z.B. Eltern, Geschwister, Onkel, Tanten, Pate, Patin |
| 5. Einflussfaktor Individuum | | |
| 5.1 | Jetzt haben wir viel über externe Faktoren gesprochen, die Ihre schulische Laufbahn beeinflussen haben. Aber natürlich sind auch Sie als Person ein wesentlicher Grund dafür, dass Ihre schulische Karriere so erfolgreich verlief. Lernen Sie gerne? | <ul style="list-style-type: none"> - Was motiviert Sie zum lernen? (z.B. persönliches Interesse oder Verbesserung der Berufs- und Karriereaussichten, Erleichterung des Studiums) - Wie bewältigen Sie schwierige Lernsituationen? - Haben Sie immer an Ihre persönliche Fähigkeiten in Bezug auf das Lernen geglaubt? - Gab es Situationen in ihrer schulischen Laufbahn, in denen Sie sich hilflos oder gestresst fühlten? Was waren das für Situationen? - Würden Sie sagen, dass die Schule Sie auf das Erwachsenenleben vorbereitet hat? Ist die Schule für Sie ein Ort, an dem man Freunde findet und sich als Teil eines Ganzen fühlt? Oder fühlten Sie sich in der Schule eher fehl am Platz? |

| 6. Abschlussfrage | |
|--|--|
| 6.1 Was würden Sie zusammenfassend sagen: Welche Einflussfaktoren haben entscheidend dazu beigetragen, dass Sie das alles erreicht haben? | <ul style="list-style-type: none"> - familiäre Einflussfaktoren - schulische Einflussfaktoren - persönliche Einflussfaktoren |
| 6.2 Gibt es so etwas wie ein Schlüsselereignis in Ihrer Bildungsbiographie? | <ul style="list-style-type: none"> - Ein Schlüsselereignis ist ein Ereignis/Entscheid/Vorfall, das Ihrem schulischen Werdegang eine entscheidende Wende gegeben hat. <p>[Falls ja, auf dem Schema mit einem Kreuz einzeichnen und mit «SE» beschriften.]</p> |
| 6.3 Wenn Sie Ihre eigenen Erfahrungen mit den Erfahrungen vergleichen, die andere Personen mit Migrationshintergrund gemacht haben, was würden Sie sagen, wie ist es Ihnen ergangen? | |
| 6.4 Welche Pläne haben Sie für Ihre Zukunft? | |
| 6.5 Gibt es noch irgendetwas, das während des Interviews nicht angesprochen wurde und Sie mir noch sagen möchten? | |

Aufnahme stoppen!

Herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben für dieses Gespräch!

- => Angaben zur Person auf der Rückseite des Schemas überprüfen und korrigieren lassen (v.a. Geschwisteranzahl genau überprüfen!)
- => Couvert mit Büchergutscheinen und Visitenkarte überreichen
- => Weiteres Vorgehen besprechen: erneute Kontaktaufnahme per Mail Mitte 2013 mit ersten Resultaten aus dem Projekt.

Postscriptum

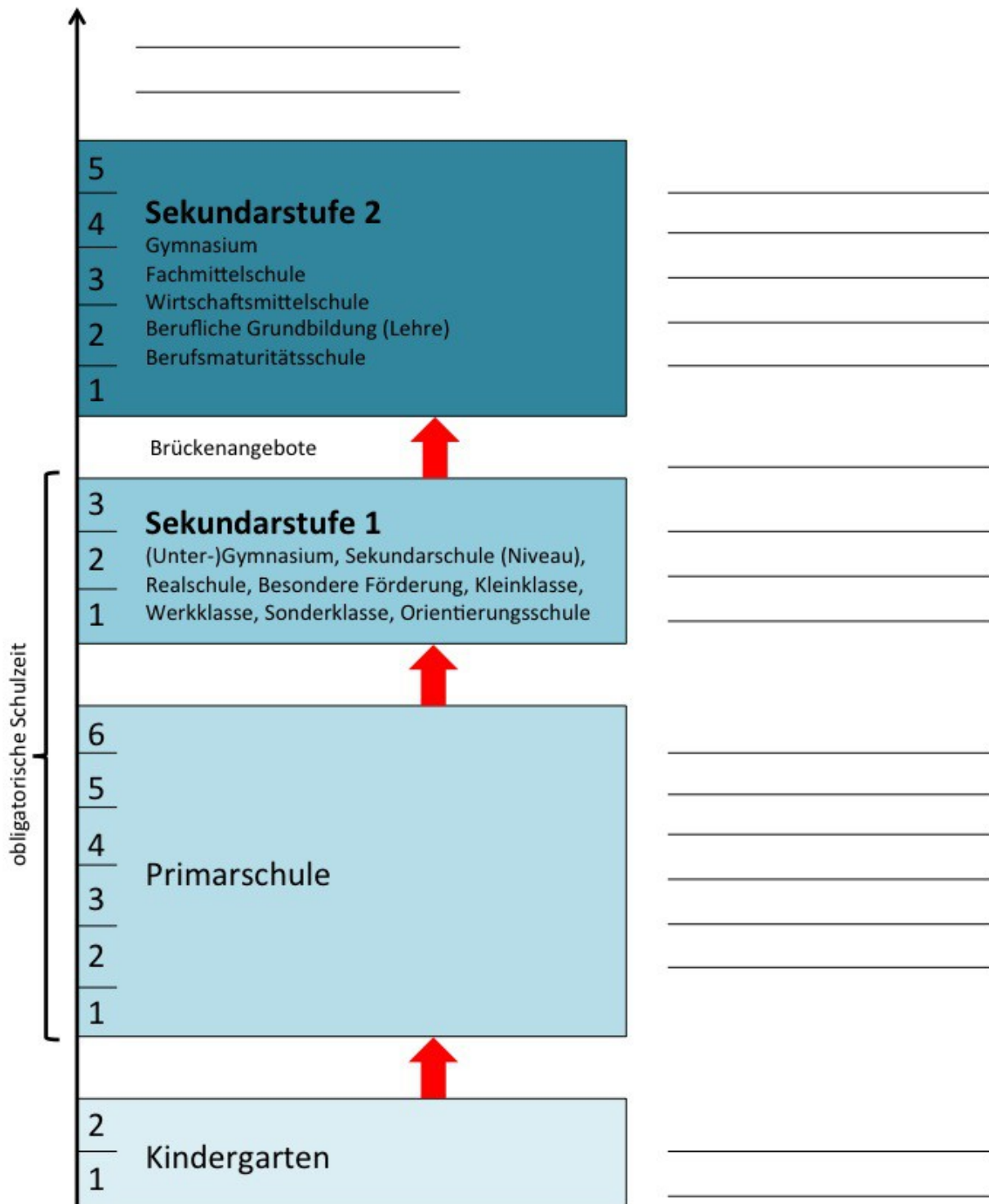
Eindrücke (Gesprächsverlauf):

Wie habe ich das Gespräch erlebt? Wie haben wir aufeinander reagiert? Bin ich unter Druck geraten? Was ist mir gut gelungen? Was ist weniger gut gelungen? Wo sind mir Fehler passiert? Warum? Was hat mir irritiert? Warum?

| Äussere Einflüsse | |
|-----------------------|-----------------|
| Zeitpunkt der Störung | Art der Störung |
| | |
| | |
| | |

Notizen

9.5 Übersicht zur Bildungsbiografie



9.6 Übersicht Soziodemografie

Angaben zu Ihrer Person

Bitte überprüfen Sie folgende Angaben zu Ihrer Person (die Daten stammen aus der Fragebogenuntersuchung des GBSF-Projekts):

Interviewcode:

Name:

Vorname:

Handynummer:

Emailadresse:

Schultyp:

Geschlecht:

Geburtsmonat:

Geburtsjahr:

Geburtsland:

Geburtsland der Mutter:

Geburtsland des Vaters:

**Bei Geburt im Ausland: Alter
bei Ankunft in der Schweiz:**

Religion:

Muttersprache:

Geschwister:

Beruf Mutter:

Beruf Vater:

Schulabschluss Mutter:

Schulabschluss Vater:

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

9.7 Transkriptionsregeln

1. Es wird *wörtlich* transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend (allerdings in hochdeutscher Sprache!). Bei schwierigen Übersetzungen ins Hochdeutsche den Originalausdruck in Dialekt in Klammern angeben (möglichst sparsam), z.B. ...Er sagt manchmal halbe Sachen (haubpatzigs Zügs)...
2. Die Sprache und Interpunktion wird leicht geglättet, d.h. an die hochdeutsche Sprache angenähert (→ dies kann zu Änderungen der Satzstellung führen. Diese Änderungen sind nur dann erlaubt, wenn sie die Aussage nicht verändern).
3. Die Interviewende Person wird jeweils abgekürzt mit dem Kürzel SA, AA, KB, FD, LH, SK, RR, DS oder (wie meistens) RS.
4. Absätze der befragten Person werden durch ein B (= Befragte/-r) und dem Interviewkürzel gekennzeichnet (BSA1, BAA5, BKB6, BFD3, BLH2, BSK4, BRR4, BDS3, BRS1 usw.).
5. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf die befragte Person ermöglichen, werden anonymisiert (z.B. bei von der befragten Person genannten anderen Personen: HMW für "Hanna Muster weiblich" oder HMM für "Heinrich Muster männlich"). Ortschaften werden ausgeschrieben, weil sie für die Interpretation bedeutsam sein können.
6. Jahreszahlen werden immer *vierstellig* ausgeschrieben.
7. Deutliche, *längere Pausen* werden durch Auslassungszeichen (...) markiert.
8. Besonders *betonte Begriffe* werden durch (!) hinter dem betreffenden Wort gekennzeichnet. (z.B. «Das hat mich enorm (!) gefreut.»)
9. Drei Punkte (ohne Klammer) stehen für ab- oder unterbrochene Sätze.
10. Zustimmung oder bestätigende Lautäußerungen der Interviewer (Mhm, Aha etc.) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
11. Einwürfe oder Geräusche der Befragten werden in Klammern gesetzt (lacht, hustet, seufzt o.ä.)
12. Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Enter-Taste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.
13. Besondere Lautäußerungen der Befragten, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen, werden in Klammern gesetzt, z.B. (lacht). Auch Störungen, welche die Interviewsituation beeinflussen, werden in Klammern gesetzt z.B. (Kellner bringt Kaffee) oder (Telefon klingelt, BRS4 unterbricht und nimmt ab).
14. **Wichtig:** Der ganze Text muss am Schluss auf Rechtschreibung geprüft werden.

9.8 Kategoriensystem

Aktuelle Tätigkeit

- Studium
 - Universität
 - Fachhochschule
- Zwischenjahr
 - Passerelle
 - Praktikum
 - Studienvorbereitung
 - Studienwechsel in Aussicht
 - Arbeiten
 - Ferien
 - Militär
 - Sonstiges

Bildungsbiografie

- Kontinuität
 - kontinuierliche Bildungsbiografie
 - Kindergarten
 - Primarschule
 - S1
 - S2
 - diskontinuierliche Bildungsbiografie
 - Kindergarten
 - Primarschule
 - S1
 - S2
 - Studium
- Bildungsübergänge
 - Übergang Prim-S1
 - Erfahrungen beim Übergang Prim-S1
 - Übertrittsgespräch
 - Übertrittsprüfung
 - Sonstiges
 - Gründe für die Wahl
 - schulische
 - Lp
 - Noten
 - Drang, die Schule zu wechseln
 - familiäre
 - Eltern
 - beide
 - Mutter
 - Vater
 - Geschwister
 - andere Verwandte
 - kollegiale
 - individuelle
 - Kindertraum
 - Befragte selbst
 - institutionelle
 - Ausrichtung der Ausbildung
 - Angebot
 - Übergang S1-S2
 - Erfahrungen beim Übergang S1-S2
 - Übertrittsprüfung
 - Übertrittsgespräch
 - keine Lehrstelle
 - Sonstiges
 - Gründe für die Wahl
 - schulische

- Lp
 - Noten
 - Drang, die Schule zu wechseln
- familiäre
 - Eltern
 - beide
 - Mutter
 - Vater
 - Geschwister
 - andere Verwandte
 - Familientradiation
- individuelle
 - Unabhängigkeit von den Eltern
 - Interesse
 - Herausforderung
 - Kindertraum
 - Befragte selbst
 - klare Zielvorstellung
 - unklare Zielvorstellung
 - Rückkehrabsichten
- kollegiale
- institutionelle
 - Ausrichtung der Ausbildung
 - Formalitäten
 - Angebot
- Sonstiges
- Übergang S2-Studium
 - Erfahrungen beim Übergang S2-Studium
 - Gründe für die Wahl
 - schulische
 - Sonstiges
 - familiäre
 - Unabhängigkeit von den Eltern
 - Familientradiation
 - andere Verwandte
 - Geschwister
 - Eltern
 - beide
 - Mutter
 - Vater
 - individuelle
 - Befragte selbst
 - klare Zielvorstellungen
 - Interesse
 - Kindertraum
 - Sonstiges
 - institutionelle
 - Ausrichtung der Ausbildung
 - Sonstiges
 - kollegiale
 - Sonstiges
- Spezialwege
 - Diskontinuität
 - Niveauwechsel
 - Wohnortswechsel
 - Akzeleration
 - Wiederholung
 - frühe Einschulung
 - 10. Schuljahr
 - Verlangsamung
 - Abbruch
 - Wechsel des Lehrbetriebs
 - diagnostische Abklärungen

- Deutschunterricht
- Dispensation
- immersiver Unterricht
- Besuch ausländischer Bildungsinstitutionen
- Besuch von Privatschulen
 - privater Kindergarten
 - private Primarschule
 - private Sekundarschule
 - privates Gymnasium
 - Unterricht in der Muttersprache
 - Sportschule
 - Sprachschule
 - Privatschule im Herkunftsland
- unterschiedliche Anforderungen von Schulstufen

Einflussfaktor Schule

- Schulen
 - Diskrepanz Stadt-Land
 - Grösse der Schule
 - Infrastruktur der Schule
 - Image der Schule
 - Schulzusammensetzung
 - Kritik an Schule
 - Lob für Schule
- Klassen
 - Klassengrösse
 - Klassenklima
 - Zusammenhalt
 - Gruppenbildung
 - Konkurrenz zwischen SuS
 - Diskriminierungserfahrungen durch SuS
 - Klassenwechsel
 - Klassenzusammensetzung
 - eigene Stellung in der Klasse
 - Image der Klasse
- Verhältnis zu Lehrpersonen
 - holistisches Urteil
 - gut
 - neutral
 - gemischt
 - schlecht
 - Einflussfaktoren
 - Anzahl
 - persönliche Art
 - Unterstützung durch Lp
 - ungerechte Behandlung durch Lp
 - mangelnde Unterstützung durch Lp
 - Unterricht
 - Wechsel von Lp
 - irreguläre Lp
 - Stellvertretungen
 - Junglehrpersonen
 - Praktikanten
 - Sonstiges
- Vorbilder im schulischen Umfeld
 - Lp
 - Mitschüler
- Zusammenarbeit Lp-Eltern
 - Kontakt ausserhalb offizieller Gefässe
 - keine Zusammenarbeit
 - Einstellung der Eltern gegenüber der Schule
 - eher positiv
 - neutral

- eher negativ
- Sonstiges
- Sonstiges
- Fächer
- gab selbst Nachhilfeunterricht
- Probleme in der Lehre

Einflussfaktor Familie

- Migrationssituation
 - Einwanderungsjahr
 - Migrationssituation aus Sicht der Befragten
 - Kontaktperson
 - vorhanden
 - nicht vorhanden
 - Eltern zweite Einwanderungsgeneration
 - Migrationsgrund der Eltern
 - beide
 - Arbeitsmigration
 - Flucht
 - Aus- und Weiterbildung
 - Migrationsgrund Vater
 - Arbeitsmigration
 - Flucht
 - Familienzusammenführung
 - Aus- und Weiterbildung
 - unklar
 - Migrationsgrund Mutter
 - Arbeitsmigration
 - Flucht
 - Familienzusammenführung
 - Aus- und Weiterbildung
 - Sonstiges
 - unklar
 - Akkulturationsorientierung
 - Aufrechterhalten der Herkunftskultur
 - Traditionen
 - Religion
 - Essen und Trinken
 - Feste
 - Kleidung
 - Sitten
 - Mentalität
 - Sonstiges
 - nicht präsent
 - Verhältnis zu Landsleuten
 - Ferien im Herkunftsland
 - kulturelle Adaptation
 - Assimilation
 - Kontakt mit Schweizern
 - politische Überzeugung
- Rückkehrabsichten
 - Versuch unternommen
 - bestehende Rückkehrabsichten
 - Eltern
 - Befragte
 - Geschwister
 - keine Rückkehrabsichten
 - Eltern
 - Befragte
- Einstellung gegenüber Schweiz
 - holistisches Urteil
 - positiv
 - gemischt

- negativ
- Einbürgerung
 - ganze Familie
 - Teile der Familie
 - keine Einbürgerung
 - Gründe
 - für Einbürgerung
 - gegen Einbürgerung
 - Einbürgerungsverfahren
 - Wahrnehmung des Migrationshintergrunds
 - seitens Befragte
 - seitens Eltern
- Einstellung gegenüber anderen Migrantengruppen
- Sprachen
 - Sprachgebrauch in der Familie
 - ausschliesslich Sprache des Herkunftslandes
 - Mischung
 - ausschliesslich Hochdeutsch/Dialekt
 - Sprachkenntnisse Befragte
 - Spracherwerb Deutsch
 - Schwierigkeiten
 - Kontext
 - vorschulische Betreuung
 - Kindergarten
 - Schule
 - Nachbarschaft
 - Deutschkurs
 - TV
 - Selbststudium
 - Zweisprachigkeit als Vorteil
 - Zweisprachigkeit gemischte Gefühle
 - Zweisprachigkeit als Nachteil
 - Drittsprache
 - Sprachkenntnisse Eltern
 - Hochdeutsch
 - Dialekt
 - mangelnde Sprachkenntnisse als Problem
 - Sonstiges
- Spezielle Wohnsituation während der Schulzeit
 - Ersatzeltern
 - Eltern getrennt
 - Trennung während der Schulzeit
 - Verhältnis
 - Vater gestorben
 - Schulische Folgen der Trennung
 - Internat
 - Wohnheim
 - Betreuung
 - vorschulische Betreuung
 - während der Schulzeit
 - Verwandte
 - Grossfamilie
 - Cousine des Vaters
 - Grosseltern
 - Tante
 - Onkel
 - Nachbarn
- Eltern
 - Erwartungen der Eltern
 - Schulische Leistungen
 - hohe Erwartungen
 - mittlere Erwartungen
 - niedrige Erwartungen

- Zielvorstellung der Eltern
 - Bildungsabschluss
 - Berufswahl
 - Ursprung der Erwartungen
 - Erfüllung des eigenen Traums
 - Kultur
 - Familientradition
 - Sonstiges
 - Konsequenzen der Erwartungen
 - Druck
 - Widerstand
 - Sonstiges
 - Übernahme
- Erziehung
 - Erziehungsziele
 - Erziehungshandeln
 - Zuwendung/Freiheit
 - Anforderung/Kontrolle
 - beides
 - Bewertung
- Unterstützung der Eltern
 - schulbezogen
 - Hausaufgabenhilfe
 - Nachhilfe
 - Informiertheit über Bildungssystem
 - Förderung
 - psychosozial
 - emotional
 - motivational
 - Sonstiges
 - finanziell
 - Sonstiges
 - Wert der Unterstützung
 - fehlende Unterstützung
- Konsens Eltern-Befragte schulische Themen
 - Zukunftsvorstellungen
 - Vertrauen
 - wird nicht thematisiert
- Dissens Eltern-Befragte
 - Schule
 - Berufs- und Studienwahl
 - Lebensentwurf
 - Differenzen aufgrund von Kultur
- Arbeitsteilung
 - beide Vollzeit
 - Vater Vollzeit und Mutter Teilzeit
 - Vater Vollzeit und Mutter Hausfrau
 - anderes Modell
 - Konsequenzen für Befragte
- Geschlechtsrollenbild
- Geschwister
- Vorbilder aus der Familie
 - Mutter
 - Vater
 - Eltern
 - Geschwister
 - andere Verwandte
 - Sozialpädagogin

Einflussfaktor kollegiales Umfeld

- Verhältnis
 - bleibende Kontakte
 - negative Einflussnahme

- Veränderungen durch Wechsel der Schulart
- Freizeitgestaltung
 - ohne Vereine
 - Sport
 - Musik
 - Zeichnungsunterricht
 - Jugendtreff
 - Vereinsmitgliedschaft
 - Musikverein
 - Sportverein
 - Pfadi/Cevi
 - Kulturverein
 - Ministrant
 - keine
 - Nebenjobs
 - Sonstiges
- Grund für die Wahl
 - gemeinsame Interessen
 - ähnliche Erfahrungen
 - gegenseitige Unterstützung
 - Sonstiges
- Nationale Herkunft
 - Schweizer
 - Migranten
 - gemischt
- Kontext des Umfelds
 - Schule
 - Lehre
 - Nachbarschaft
 - Vereine
 - Verwandtschaft
 - gemischt
- Vorbilder aus dem kollegialen Umfeld

Einflussfaktor Individuum

- Einstellung zum Lernen
 - Lernfreude
 - Minimalismus
 - Zwang
- Lernmotivation
 - Interesse
 - Fach
 - Wissen
 - Interesse allgemein
 - instrumentell
 - Berufsaussichten
 - Noten
 - Lp
 - Versagensangst
 - instrumentell allgemein
 - Ehrgeiz
 - Sonstiges
- Selbsteinschätzung zum Lernen
 - Beschreibung schwieriger Lernsituationen
 - Stoffumfang
 - Schwierigkeit des Stoffs
 - Sonstiges
 - Lernstrategien
 - Elaborationsstrategien
 - Organisationsstrategien
 - Wissensnutzungsstrategien
 - Motivations- und Emotionsstrategien
 - Kooperatives Lernen

- Selbstkontrollstrategien
- Nutzung von Ressourcen
- Sonstiges
- Akademisches Selbstkonzept
 - hoch
 - mittel
 - niedrig
- Einstellung gegenüber der Schule
 - Vorbereitung Erwachsenenleben
 - bereitet für Erwachsenenleben vor
 - bereitet nicht für Erwachsenenleben vor
 - Sonstiges
- Zugehörigkeitsgefühl
 - integriert
 - dazwischen
 - isoliert
- Resilienz

Bilanz

- entscheidende Einflussfaktoren
 - familiär
 - individuell
 - schulisch
 - kollegial
 - Sonstiges
- Schlüsselereignis(se)
 - Übergang
 - Matura
 - Sonstiges
 - kollegiales Umfeld
 - Fächerwahl
 - Schulart
 - Note
 - Lp
 - Migration
- Vergleich mit anderen Migranten
 - Unterstützung
 - Bildungsbiografie
 - Aufgeschlossenheit
- Zukunftspläne
 - Ausbildung
 - beruflich
 - privat
 - Sonstiges
- Dies und das